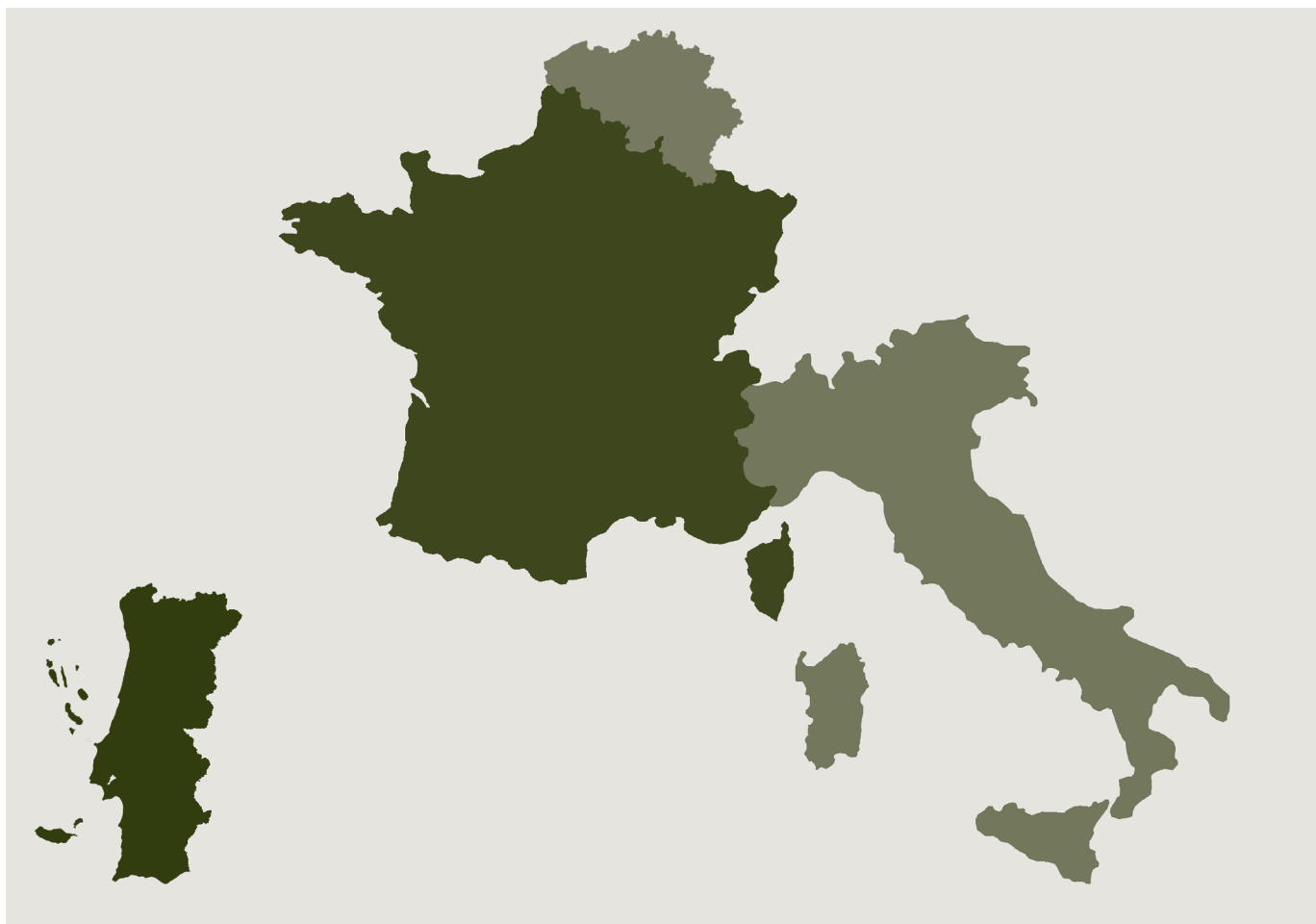
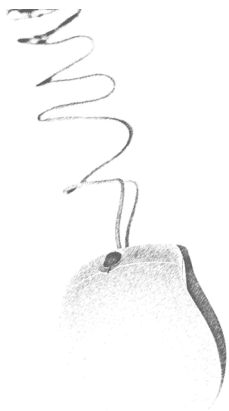


Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experiençiais em Portugal, França, Bélgica e Itália | Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, France, Belgique et Italie



Carmen Cavaco (Org.)



Ficha Técnica

Título:

Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália | Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, France, Belgique et Italie

Organizador Carmen Cavaco

Edição Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

1.ª edição junho de 2018

Coleção Estudos e Ensaios

Composição e arranjo gráfico Maria do Rosário Rosa

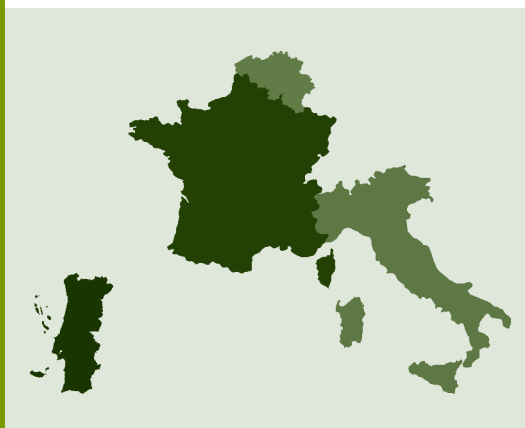
Disponível em www.ie.ulisboa.pt

Copyright Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa

ISBN 978-989-8753-43-4

junho 2018





Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália |

Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, France, Belgique et Italie

| | | | |
|----|---|-----|--|
| 5 | Introdução. Carmen Cavaco | 117 | Aprender é uma atitude, a melhor atitude: O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa. Vanessa Veríssimo e Helder Touças |
| 15 | Les origines de la reconnaissance et validation des compétences au Portugal : Un héritage de la Révolution des Œillets. Alberto Melo | 145 | La compétence est-elle le bon outil pour la reconnaissance de l'expérience ? Le cas des dispositifs éducatifs français. Stéphane Balas |
| 23 | La reconnaissance des acquis de l'expérience en France, routines du changement ou germes de métamorphose ? Bernard Liétard | 171 | Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience – la complexité du processus et les outils d'évaluation. Carmen Cavaco |
| 43 | A criação e evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal. Rosanna Barros e Júlia Marcos Ferreira | 187 | Le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée en France : regards sur un modèle atypique porteur d'innovations pédagogiques. Isabelle Salvi |
| 75 | Les procédures de validation et valorisation des acquis de l'expérience en Belgique Francophone : état des lieux, enjeux et illustration. Amandine Bernal Gonzalez, Arnaud Salmon et Françoise de Viron | 211 | Metodologia de trabalho em tandem e o perfil profissional do/a técnico/a da experiência. Emília Alves, Reginaldo Spinola e Rita Domingos |
| 97 | La validation des compétences en Italie : Comment intégrer éducation, formation et travail. Chiara Biasin et Gina Chianese | 221 | La reconnaissance des savoirs expérientiels du patient : repenser les capacités narratives en éducation thérapeutique. Hervé Breton |

Introdução

Carmen Cavaco

Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa

O presente e-book, elaborado no âmbito do Projecto Eure.K e financiado pelo Programa ERASMUS + (2015-1-KA202-015341), incide numa problemática educativa e social recente, do ponto de vista das políticas públicas – o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. A partir de 1995, por influência de organismos com capacidade para definir a *agenda global*, como é o caso da UNESCO e da União Europeia, surgiram progressivamente políticas públicas orientadas para o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, nos vários países da União Europeia, mas também em outros países, a nível mundial.

No âmbito da referida *agenda global*, as políticas públicas de educação de adultos, em geral, e o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, em particular, surgem enquadrados na perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, o que justifica a sua frequente associação às questões da *competitividade* e da *empregabilidade*. Esta situação, embora tenha contribuído para a emergência, o enquadramento e a visibilidade social de políticas públicas no campo da educação de adultos, como foi o caso do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, também provocou a instrumentalização deste campo e das práticas que lhe estão associadas, ao serviço do desenvolvimento económico. Neste caso, a instrumentalização do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais ao serviço da *competitividade económica* e da *empregabilidade* contribuiu para a difusão de uma perspectiva redutora, no que respeita às suas finalidades e para desvalorizar a complexidade inerente a estes processos.

Além da influência da *agenda global* anteriormente mencionada, é importante referir que as políticas e práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais têm vindo a ser fortemente influenciadas por dimensões históricas e culturais, específicas de cada país. Como exemplo destas especificidades, destaca-se a situação de Portugal, país caracterizado por possuir uma população com níveis de escolaridade muito baixos, onde se tem vindo a investir, essencialmente, num processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais orientado para a certificação de adultos, no âmbito da escolaridade básica e secundária. Por seu turno, França, país com tradição no reconhecimento e validação da experiência profissional no ensino superior investiu, nas últimas décadas, em políticas e práticas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, essencialmente, orientadas para a dimensão profissional, quer ao nível do ensino técnico-profissional, quer ao nível do ensino superior. Em França é possível obter validação, parcial ou total, do grau de licenciatura, mestrado e doutoramento, através de um processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais embora seja orientado, em Portugal e França, para níveis educativos distintos, rege-se em ambos os casos numa lógica centralizadora, marcado por uma política pública a nível nacional, com dispositivos, referenciais e regulamentação própria. Bélgica e Itália, países com uma tradição de descentralização de poderes, não têm uma política nacional de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais mas, pontualmente, são concebidas e implementadas práticas da valorização de adquiridos experienciais, em determinadas regiões e organizações.

A emergência e implementação de políticas públicas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais ancoram-se, essencialmente, em conhecimentos científicos produzidos no âmbito das Ciências da Educação/Formação de Adultos. Por um lado, considera-se que a experiência tem um potencial educativo, porquanto pode ser geradora de aprendizagens. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico considera-se que não tem qualquer sentido pretender ensinar às pessoas o que elas próprias já sabem. Por último, julga-se importante e possível atribuir valor académico aos adquiridos experienciais. Estes três pressupostos que permitem legitimar, teórica e epistemologicamente, estão também na base da complexidade inerente aos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é sustentado na comparação entre saberes académicos, que constam nos referenciais, e

saberes resultantes da experiência de vida, o que origina, em grande medida, a sua complexidade. Esta complexidade traduz-se na dificuldade em assegurar referenciais, metodologias e instrumentos adequados para que o processo possa, em simultâneo, fazer sentido para os actores implicados, contribuir para a sua formação e ter credibilidade social. Nesse sentido, atendendo à especificidade do processo e à sua emergência, relativamente recente, torna-se fundamental assegurar a formação e o acompanhamento dos profissionais envolvidos, assim como, o acompanhamento dos adultos implicados.

A investigação realizada, nas últimas duas décadas, sobre o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais permitiu compreender a especificidade e complexidade que está subjacente a este processo, e a sua dimensão formadora para os actores envolvidos. A investigação tem permitido aprofundar o conhecimento científico sobre o valor educativo da experiência de vida, o carácter contínuo e difuso da formação, a diversidade de saberes e competências desenvolvidas nos vários tempos e espaços de vida, o papel determinante da reflexão e da explicitação do vivido no processo de formação, a especificidade da avaliação que tem lugar no processo, a relação entre o processo de formação, os saberes e a identidade, a relação dos adultos com o saber e a dimensão formadora do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais na vida dos adultos implicados, entre outros aspectos. A investigação permitiu compreender que a dimensão formadora do processo ocorre quando são asseguradas metodologias, instrumentos e tempos adequados, assim como o acompanhamento dos adultos, por parte de profissionais com formação adequada à especificidade e complexidade do processo. A investigação revelou também que quando as condições anteriormente identificadas são asseguradas, o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, ao centrar-se na reflexão sobre a experiência, os saberes e as competências daí resultantes, interfere na temporalidade da vida, o que tem consequências positivas na dimensão existencial dos adultos envolvidos, contribuindo para aumentar o seu *poder agir* e com isso desencadear mudanças, a nível individual e colectivo.

Os textos que compõem o e-book abordam questões relacionadas com políticas públicas e práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, em Portugal, França, Bélgica e Itália. Os textos permitem compreender os traços comuns e as especificidades inerentes às políticas e práticas, neste domínio, assim como problematizar teoricamente os desafios e obstáculos que as influenciam.

O texto *Les origines de la reconnaissance et validation des compétences au Portugal : Un héritage de la Révolution des Œillets*, de Alberto Melo, apresenta uma síntese da genealogia do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, em Portugal, colocando em evidência a influência, simultânea, dos factores históricos e culturais do país – nomeadamente, o carácter inovador do trabalho desenvolvido pela Direcção-Geral de Educação Permanente, entre 1975 e 1976 – e das orientações políticas que surgiram após 1995, por parte da UNESCO e da União Europeia. O texto coloca em evidência a emergência, a partir de 1975, ainda que de forma discreta e com muitas descontinuidades, de orientações políticas de educação de adultos que valorizavam e reconheciam os saberes adquiridos nos múltiplos espaços e tempos de vida, as quais viriam a ser o embrião do reconhecimento, validação de adquiridos experienciais em Portugal.

O texto *La reconnaissance des acquis de l'expérience en France, routines du changement ou germes de métamorphose ?*, de Bernard Liétard apresenta uma reflexão crítica sobre a dificuldade que o sistema educativo Francês tem demonstrado, nas últimas três décadas, para integrar e reconhecer a importância do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Na sequência dessa dificuldade, o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais tem vindo a desenvolver-se e a ganhar relevância social e educativa através das margens de autonomia dos actores e numa lógica de militância. É nesse sentido que orienta a sua análise em torno da questão: *Esta nova problemática educativa, para a qual definimos os princípios e os eixos orientadores, continuará a ser uma prática militante, à margem das organizações ou encontrará o seu reconhecido lugar como modalidade de formação e de qualificação?*

O texto *A criação e evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal*, de Rosanna Barros e Júlia Marcos Ferreira é focado na análise da evolução das políticas públicas de educação de adultos, com particular destaque para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Identificam-se as mudanças e intermitências que afectaram este domínio, desde 2001 até à actualidade, assim, como as consequências daí decorrentes na implementação do processo. As autoras apresentam a análise numa base temporal, destacando que entre 2001 e 2005 ocorreu o período fértil, entre 2006 e 2012 deu-se o período de expansão, entre 2013 e 2015 surgiu o período de estrangulamento e a partir de 2016 até à actualidade, colocam a hipótese de se presenciar um período de inversão do impasse anteriormente vivido.

O texto *Les procédures de validation et valorisation des acquis de l'expérience en Belgique Francophone : état des lieux, enjeux et illustration*, de Amandine Bernal Gonzalez, Arnaud Salmon e Françoise de Viron, incide na análise das orientações do processo de reconhecimento de competências na Bélgica Francófona – a validação de competências e a valorização de competências. Os autores esclarecem que o processo é orientado para a validação quando o reconhecimento de competências visa o acesso a uma profissão. Por outro lado, o processo é orientado para a valorização quando visa promover o acesso ao ensino superior, por parte de candidatos que não reúnem os requisitos necessários para entrar pela via regular de acesso. O texto apresenta o Estado da Arte sobre as práticas de reconhecimento de competências na Bélgica, a partir da análise de um estudo de caso no ensino superior e de uma problematização dos desafios inerentes a estas práticas.

O texto *La validation des compétences en Italie : Comment intégrer éducation, formation et travail*, de Chiara Biasin e Gina Chianese apresenta uma problematização sobre as políticas e práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências em Itália. O governo Italiano promulgou a lei 92, sobre o sistema nacional de validação de competências, em 2012, contudo este enquadramento legal não foi suficiente para a implementação do processo, a nível nacional. O texto identifica e analisa os obstáculos que justificam a inexistência de um sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competência, em Itália, percebendo-se que a situação está em contracorrente com as orientações políticas da União Europeia, neste domínio.

O texto *Aprender é uma atitude, a melhor atitude: O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa*, de Vanessa Veríssimo e Helder Touças, apresenta a análise da dinâmica do Centro Qualifica da Câmara Municipal de Lisboa. O texto explicita o modo como a equipa deste Centro Qualifica tem vindo a apropriar-se e a desenvolver uma política pública de educação de adultos, orientada para o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, materializando-a numa lógica de formação, que vai para além da certificação. A análise revela a intencionalidade educativa da equipa do Centro Qualifica, o que é notório nos princípios que orientam o seu trabalho, nos modos de trabalhos, nas metodologias e nos instrumentos a que recorrem no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

O texto *La compétence est-elle le bon outil pour la reconnaissance de l'expérience ? Le cas des dispositifs éducatifs français*, de Stéphane Balas apresenta uma problematização sobre a (in)adequação do uso da noção de competência no dispositivo Cle.A, em França, a partir da análise clínica da actividade profissional dos avaliadores. A observação de avaliadores no exercício da sua função revela que o processo de avaliação inerente ao reconhecimento é tecnocrático e escolarizado, afastando-se da lógica da avaliação de competências, o que representa uma contradição. Esta contradição vivenciada pelos avaliadores induz o autor a considerar que o uso da noção de competência neste dispositivo é um obstáculo, porquanto os avaliadores não dispõem de referenciais, metodologias e instrumentos que permitam uma avaliação de competências.

O texto *Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience – la complexité du processus et les outils d'évaluation*, de Carmen Cavaco, apresenta uma análise sobre os elementos que estão na origem da complexidade do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais – a natureza diferenciada dos adquiridos experienciais e dos saberes académicos que constam nos referenciais, a natureza específica das competências e a impossibilidade de as avaliar através da análise do discurso dos adultos em processo. Para ilustrar as dificuldades dos adultos e das equipas dos Centros, responsáveis pela implementação do processo, analisa os instrumentos usados no reconhecimento e na validação de adquiridos experienciais, em Portugal.

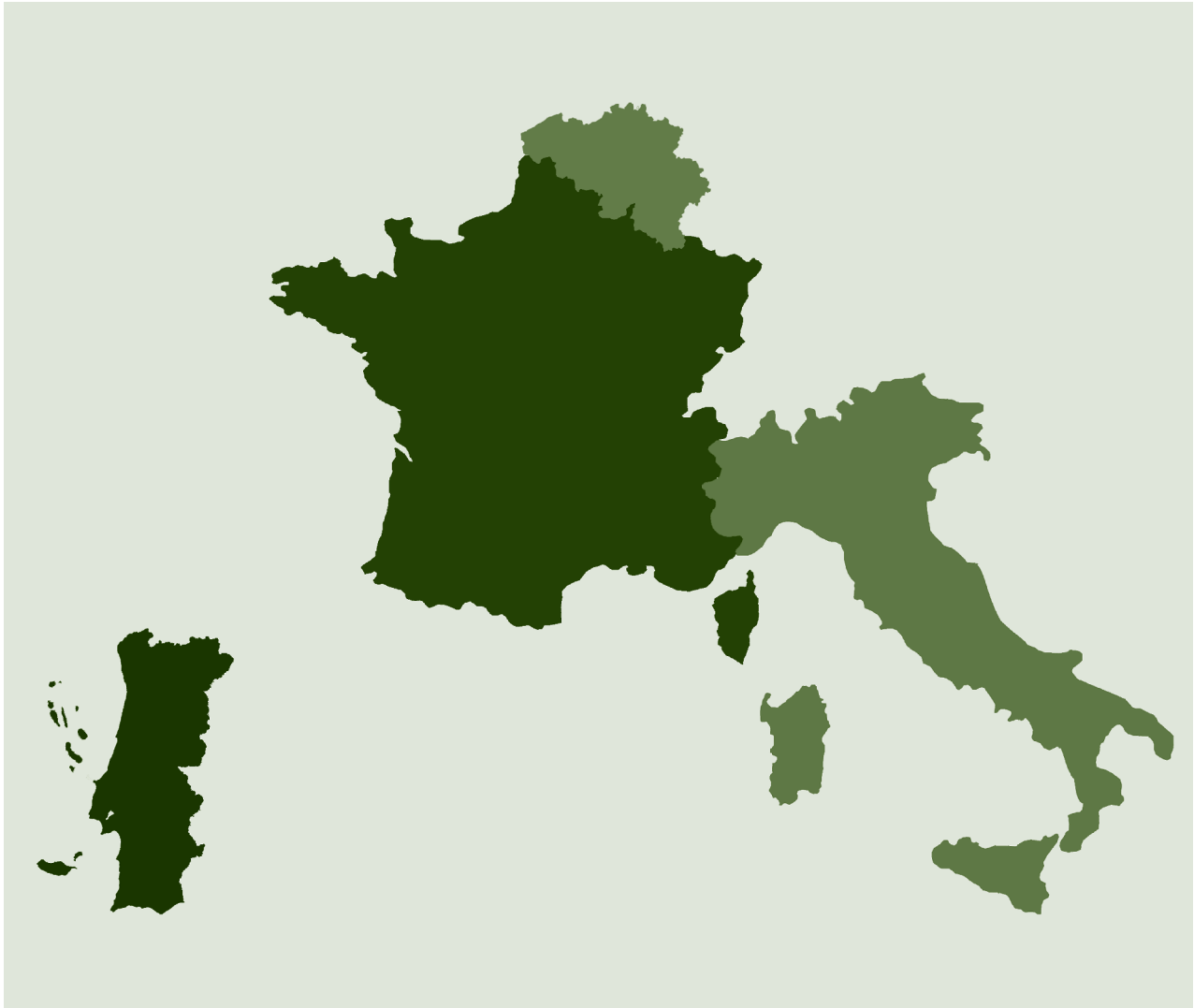
O texto *Le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée en France : regards sur un modèle atypique porteur d'innovations pédagogiques*, de Isabelle Salvi incide na análise de uma prática educativa orientada para adultos em França, da responsabilidade das APP, destacando-se os seus pressupostos e modos de trabalho pedagógico inovadores. Trata-se de uma abordagem de aprendizagem de adultos, testada há cerca de 32 anos pela rede APapp, numa lógica de autoformação acompanhada. Entre os princípios orientadores do trabalho destaca-se o enfoque dado à autonomia, à reflexão, à curiosidade, ao espírito crítico, à responsabilização, à apropriação do vivido e à promoção do poder de acção de cada adulto-aprendente, na organização da sua aprendizagem. A autora aborda também os desafios colocados aos formadores de adultos implicados no processo.

O texto *Metodologia de trabalho em tandem e o perfil profissional do/a técnico/a da experiência*, de Emília Alves, Reginaldo Spínola e Rita Domingos dá-nos a conhecer a metodologia de trabalho usada na Associação Cultural Moinho da Juventude.

Esta metodologia alicerça-se na complementaridade entre os saberes decorrentes da experiência de vida e os saberes académicos, proporcionando um trabalho conjunto entre o técnico da experiência e o técnico académico. O texto apresenta uma reflexão sobre a importância desta metodologia na prevenção e resolução de problemas sociais complexos, como é o caso da exclusão social, da pobreza, do abandono escolar, da violência doméstica, do alcoolismo, da discriminação. Nesse sentido, é abordada a relevância de um processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais de pessoas que tiveram vivências nesses domínios e que as conseguiram superar, considerando-se que os seus saberes são essenciais para apoiar e acompanhar, enquanto técnico da experiência, pessoas que vivenciam essas problemáticas, juntamente com o técnico académico.

Por fim, o texto *La reconnaissance des savoirs expérientiels du patient : repenser les capacités narratives en éducation thérapeutique*, de Hervé Breton apresenta uma reflexão teórica sobre os desafios inerentes à valorização e reconhecimento da experiência e dos saberes experienciais, tendo como referência as pessoas com doença. O autor destaca a especificidade dos saberes experienciais, a sua interdependência com a dimensão existencial, com a linguagem e com a temporalidade da vida. O texto refere as potencialidades do trabalho narrativo efectuado através das Histórias de Vida em Formação, enquanto possibilidade formadora para os agentes de saúde e para os próprios pacientes-doentes. O autor destaca que as histórias de vida em formação permitem um processo de acompanhamento da passagem da experiência à linguagem e da socialização da experiência e dos saberes, o que tem efeitos positivos no reconhecimento da experiência e dos saberes, assim como, no desenvolvimento da capacidade narrativa.

Os textos que compõem o e-book afiguram-se um importante contributo para a difusão das práticas e do conhecimento científico produzido sobre o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália. Os textos colocam em evidência as fragilidades das políticas públicas neste domínio, a complexidade do processo, a sua dimensão formativa junto dos adultos e das equipas implicadas, o contributo das metodologias, instrumentos de trabalho e da postura das equipas para se assegurar a dimensão formativa do processo.



Les origines de la reconnaissance et validation des compétences au Portugal : un héritage de la révolution des Œillets

Alberto Melo

Les origines de la reconnaissance et validation des compétences au Portugal : un héritage de la révolution des Œillets

Alberto Melo

almelo@sapo.pt

Professeur retraité de
l'Université de l'Algarve,
Portugal | Président
du Bureau Exécutif de
l'Association Portugaise pour
la Culture et l'Éducation
Permanente (APCEP)

Résumé: L'auteur présente ici une courte histoire de l'éducation des adultes au Portugal depuis la chute du régime dictatorial en 1974 jusqu'à l'introduction des mesures innovantes en 1998/1999, où étaient incluses les procédures de reconnaissance, validation et certification des compétences-clés. Les principes, concepts et méthodes concernant ces pratiques étaient en fait déjà en germe dès 1976, au moment où la Direction-Générale de l'Éducation Permanente avait radicalement réformé l'examen de fin de l'enseignement primaire pour les personnes adultes et avait adopté d'autres mesures visant une liaison très étroite entre l'éducation visant les adultes et leur vie quotidienne.

Mots-clés: Education permanente, éducation populaire, objectifs d'apprentissage, compétences de base, déscolarisation de l'éducation des adultes, sous-qualification, sous-certification, politiques d'éducation.

Un principe de l'éducation permanente est que toute personne peut suivre des apprentissages tout au long de sa vie, dans les espaces et les activités les plus variés de son existence, dans les champs de l'éducation formelle, non formelle et informelle et en construisant des passerelles entre ces trois domaines. Au lendemain de la révolution des Œillets en 1974, qui fait chuter une dictature d'extrême-droite, répressive et obscurantiste, le Portugal adopte des mesures favorisant l'éducation des adultes respectant les principes de l'éducation permanente et de l'éducation populaire.

En 1976, la création du statut d'association d'éducation populaire renforce et légitime le rôle de ces organisations créées et gérées par les adultes. Éléments-clés des dynamiques éducatives, ces associations sont reconnues comme des interlocutrices privilégiées de l'administration publique dans le domaine de la formation des adultes. Dans son article 1^{er}, la loi qui définit les objectifs des associations d'éducation populaire indique que celles-ci doivent :

- promouvoir des activités à caractère culturel et éducatif, en favorisant un apprentissage collectif autour des relations entre individus, des groupes sociaux et des milieux où ils vivent ;
- encourager la création de cours spécifiques pour adultes, notamment d'alphabétisation ;
- organiser des activités visant à l'étude de thèmes d'intérêt local, comme la préservation de l'héritage culturel (tradition orale, etc.).

Dans cette loi, l'article 7 est le plus important en ce qu'il confère aux associations d'éducation populaire officiellement reconnues le pouvoir d'émettre des certificats à la suite des cours qu'elles organisent. Ces certificats, ratifiés ultérieurement par le ministère de l'Éducation, sont équivalents à des diplômes décernés par l'enseignement formel.

Parallèlement, le ministère de l'Éducation portugais entreprend une réforme de l'examen de l'enseignement primaire, correspondant alors à 4 années de scolarité et aboutissant à un diplôme scolaire indispensable pour poursuivre une formation, passer le permis de conduire ou obtenir un passeport.

En juillet 1976, la procédure d'évaluation des adultes au niveau de l'enseignement de base change radicalement. Le nouveau certificat devient ainsi la première étape d'un long processus d'apprentissage pour adulte. Cette procédure s'éloigne clairement des modèles scolaires, notamment par disciplines. L'évaluation vérifie désormais si l'adulte, grâce à son apprentissage, a atteint certains objectifs :

- aptitude à communiquer à travers différentes formes de langage (oral, écrit, par l'image, par gestes) dans le but de s'exprimer, d'entretenir des relations avec autrui et de participer activement à la vie sociale ;

- capacités de calcul pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne ;

- capacités d'analyse pour comprendre la réalité et mettre en œuvre les actions nécessaires à sa transformation.

Cette évaluation se fonde sur un dossier individuel d'apprentissage.

Au cours de la dernière phase des travaux préparatoires, l'équipe chargée de concevoir cette nouvelle évaluation au sein de la Direction générale de l'éducation permanente profite de la présence pendant trois jours de Bertrand Schwartz, référence française et internationale de l'éducation permanente. Des objectifs pédagogiques sont définis. L'évaluation s'assure de compétences précises chez les adultes qui doivent être capables de :

- lire et comprendre des textes en rapport avec leur vie quotidienne (articles de presse, circulaires et communiqués, affiches, normes de santé et d'hygiène, manuels liés à la profession, etc.) ;

- communiquer par écrit avec leur famille, leurs amis, les administrations, la mairie, les syndicats, etc. (rédiger des requêtes, remplir des formulaires et tous documents liés à la vie professionnelle et personnelle, etc.) ;

- résoudre des problèmes mathématiques de la vie quotidienne, personnelle et professionnelle (maîtrise des quatre opérations, du système métrique et monétaire, des mesures de temps, etc.) ;

- acquérir des connaissances en rapport à leur âge, leurs besoins et à ceux de leur communauté de vie et de travail (notions élémentaires en termes de santé, agriculture, syndicalisme, coopérative, organisation et gestion d'équipements sociaux, organisation des temps de loisirs, etc.).

Malgré l'adoption unanime par l'Assemblée de la République d'un Plan national d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes, l'élan de la construction d'un système novateur pour l'éducation des adultes se brise dans les années 1980. La priorité des gouvernements est alors l'adhésion à la Communauté économique européenne (CEE, qui précède l'Union européenne). Le Portugal rejette alors tout ce qui pourrait le faire passer pour un pays du tiers monde, notamment l'éducation populaire...

L'éducation des adultes se réduit ainsi à une scolarité de la deuxième chance. Plusieurs associations réussissent néanmoins à maintenir des actions d'éducation populaire par des voies souvent souterraines, notamment à travers des projets de développement social et socio-économique. Sous l'impulsion notamment de programmes européens (LEADER et EQUAL), une forte dynamique de développement local gagne alors tout le Portugal, favorisant ainsi des projets d'éducation des adultes, formels, non formels et informels.

Ces projets permettent de constater que la transmission des compétences de base (littératie, numératie, communication) est plus aisée et efficace si elle ne prend pas la forme d'une « classe » mais si elle est étroitement associée à des activités liées à un objectif à atteindre dans le cadre d'un processus, comme la création d'une entreprise au niveau local. Les aptitudes à l'écriture se développent quand il s'agit d'adresser une lettre à la mairie pour obtenir un transport afin de participer à une foire. Les aptitudes au calcul se forment en fixant des prix de vente. Etc. Il devient alors évident que la méthodologie la plus adaptée à des adultes consiste à mettre en place une approche intégrée combinant éducation générale, développement personnel et compétences techniques ou sociales.

À la suite de l'adhésion du Portugal à la CEE en 1986, dans le cadre du Fonds social européen (FSE), des millions d'euros sont investis dans des projets d'intervention qui font de l'éducation et de la formation des priorités. Des enseignements dans le cadre de la formation professionnelle sont dispensés aux adultes. Hélas, cette approche intégrée n'est pas toujours appliquée. Trois grands problèmes émergent de ce colossal investissement dans la formation (surtout professionnelle) des jeunes et des adultes au Portugal à partir de 1986 :

- des résultats inefficaces, du fait de carences culturelles et cognitives des personnes formées ;
- une offre de formation prioritairement définie d'en haut, sans égard pour les besoins réels des adultes et les spécificités de leur contexte de vie ;
- une non-reconnaissance formelle d'une large partie de ces formations en termes de diplômes scolaires ou de qualifications professionnelles.

Ces problèmes sont toujours à l'ordre du jour deux mois après la Ve CONFITEA (Conférence internationale sur l'éducation des adultes, organisée par l'UNESCO) qui a lieu à Hambourg en juillet 1997, quand le ministère de l'Éducation nomme un groupe de travail chargé de produire un document stratégique pour le développement de

l'éducation des adultes au Portugal. Le rapport paraît au début de 1998. Il propose 10 axes pour une politique de l'éducation des adultes, parmi lesquels « la définition et la mise en œuvre d'un système national de bilan de compétences personnelles et de validation des acquis dus à des apprentissages préalables, formels ou informels ».

Il est alors constaté notamment que la population adulte portugaise, bien qu'étant en général sous-scolarisée et sous-qualifiée, est surtout sous-certifiée pour une grande part, faute de la reconnaissance officielle que ses savoirs, savoir-faire et compétences méritent.

Ainsi le document stratégique de 1998 recommande-t-il que « les résultats de l'auto-formation et autres apprentissages soient reconnus et validés d'une manière formelle et rigoureuse, non seulement pour des raisons de justice sociale mais aussi pour des motifs d'ordre économique afin de réduire les gaspillages de temps et de ressources ». Le document propose ainsi que les savoirs et compétences acquis dans les domaines les plus divers de l'activité humaine fassent l'objet d'une analyse rigoureuse suivie d'une reconnaissance formelle se traduisant par une validation officielle *via une accréditation partielle (crédits à faire valoir dans des parcours de formation) ou totale (certification équivalente à un diplôme scolaire et-ou professionnel)*.

Dès l'origine, il s'agit donc d'inscrire des procédés d'évaluation dans un ensemble structuré de référentiels, indicateurs et critères définis au préalable. Dans le cadre de l'application du plan stratégique, il est élaboré un cadre référentiel de compétences-clés, bâti sur « les exigences de la vie, de la société et de l'économie ». Ce cadre référentiel est structuré en 3 niveaux de complexité (B1, B2, B3 et, plus tard, un quatrième, S) et 4 domaines de compétences (langage et communication ; mathématiques pour la vie ; technologies de l'information et communication ; citoyenneté et employabilité).

Ce cadre référentiel a une double fonction. Il organise les procédés d'évaluation des acquis et structure les formations complémentaires qui sont normalement requises. C'est un système qui se veut éducatif et non pas administratif. Il permet aux personnes s'y insérant de découvrir ce qu'elles ont appris à travers leur expérience personnelle, sociale, civique, culturelle, professionnelle...

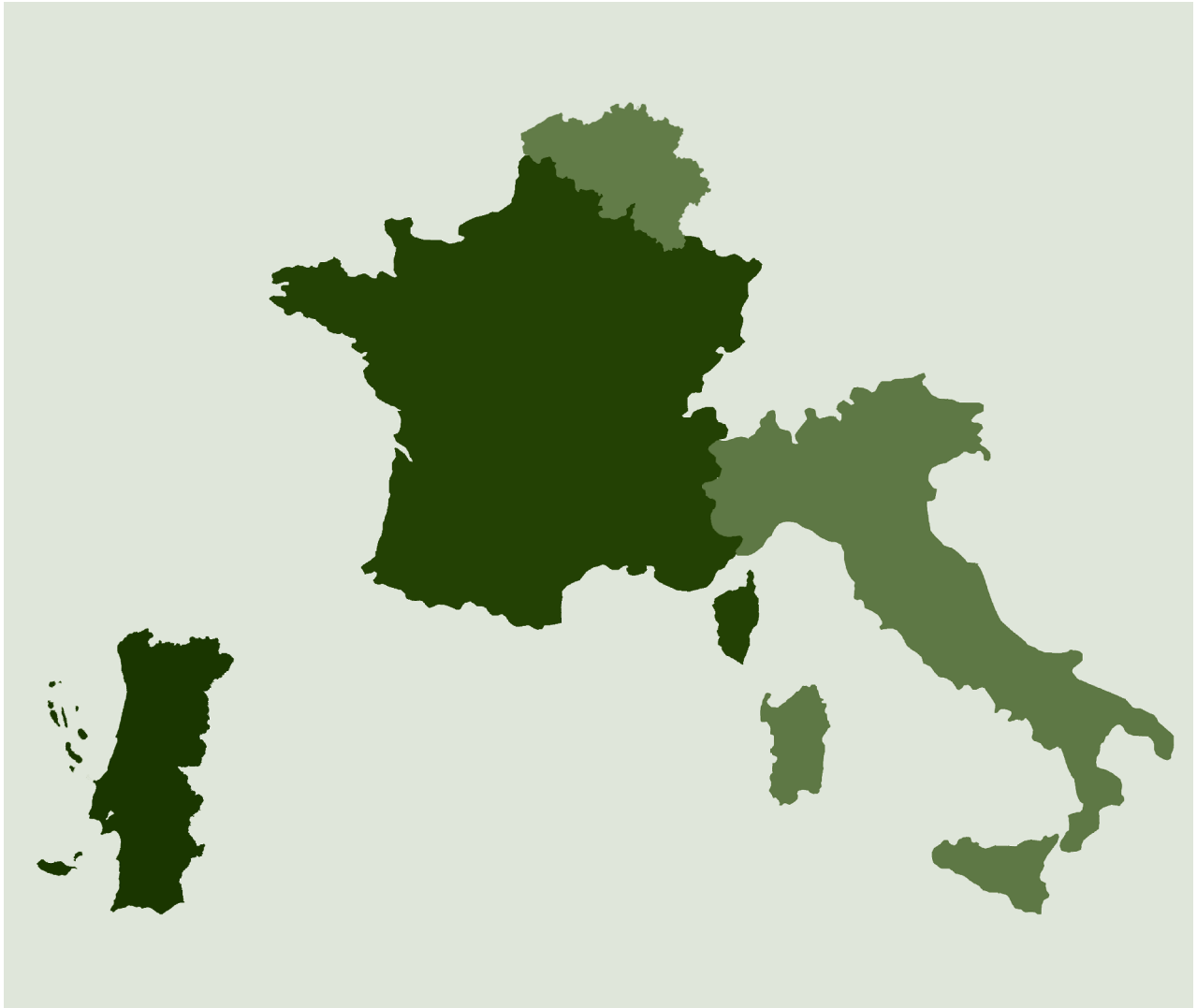
C'est l'Agence nationale pour l'éducation et la formation des adultes (ANEFA), créée à la fin de 1999, qui crée à titre expérimental les premiers Centres de reconnaissance, validation et certification de compétences. Leur nombre se multiplie

régulièrement, mais modérément, pendant quelques années. Après avoir procédé à une expertise sur place, l'OCDE considère que cette expérience est une très bonne pratique qui doit être reproduite dans d'autres pays.

En 2006, le gouvernement portugais lance l'Initiative Nouvelles Opportunités visant à élever le niveau de qualification de la population adulte. Le nombre des Centres se multiplie alors fortement pour atteindre le nombre de 500. Entre 2001 et 2011, 1,3 million d'adultes se sont inscrits dans ces Centres (pour une population totale de 10 millions de personnes). Environ 450 000 personnes ont reçu un certificat avec équivalence scolaire ou ont bénéficié d'une double certification (scolaire et professionnelle).

Je vous ai présenté brièvement la genèse du système de reconnaissance et validation des compétences-clés au Portugal. Mes collègues vont vous présenter son passé récent et son avenir proche.

En guise de conclusion, je dirai que l'histoire de l'éducation des adultes, au cours des quarante dernières années, se caractérise par une confrontation récurrente entre, d'une part, les principes et les actions inspirées par l'éducation permanente et, d'autre part, les pressions, coups d'arrêt et revirements nés de la scolarisation hégémonique. Cette confrontation peut parfois prendre la forme d'une franche hostilité contre l'éducation pour tous, partout et à tous les âges.



La reconnaissance des acquis de l'expérience en France, routines du changement ou germes de métamorphose ?

Bernard Liétard

La reconnaissance des acquis de l'expérience en France, routines du changement ou germes de métamorphose ?

Bernard Liétard

bernard.lietard@yahoo.fr

CNAM Paris

Résumé : Malgré le fait que le système éducatif français constitue un terrain peu réceptif à sa culture, la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience (RVAE) a connu en France, depuis les années quatre-vingts un développement significatif. Il est rendu compte des étapes et des mesures de cette implantation progressive de cette nouvelle problématique éducative. Trente ans après la RVAE connaît toutefois un développement limité et une reconnaissance problématique, d'où la question titre : cette nouvelle problématique éducative, dont il est défini les principes et axes directeurs, continuera-t-elle à prendre la forme de pratiques militantes à la marge des organisations ou trouvera-t-elle sa place comme voie de formation et de qualification à part entière ?

Mots-clés : reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience, nouvelle problématique éducative, nouvel espace éducatif.

On assiste en France, depuis le milieu des années quatre-vingts, au développement dans le paysage éducatif français de la Reconnaissance et de la Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE). Nous avons pu pour la caractériser utiliser la

métaphore de *l'umami*¹. Tout comme ce goût spécifique, la RVAE constitue en effet une voie originale à part entière de qualification et de formation complémentaire des voies traditionnelles. Comme *l'umami* - qui n'est pas que « délicieux » en lui-même, mais qui améliore, en combinaison avec les autres goûts, la saveur des plats- le développement observé de la RVAE est complémentaire des formes traditionnelles de formation et de gestion des ressources humaines, qui ne sont donc pas appelées à disparaître. C'est à cette montée dans le paysage éducatif français de cette nouvelle problématique éducative que représente la RVAE, qu'est consacré le présent texte.

Comme Philippe Perrenoud (1993, p.38), nous poserons en hypothèse que « les pratiques éducatives ne se transforment pas par adoption pure et simple de bonnes idées, mais par reconstruction des représentations, des attitudes, des projets, voire de l'identité et des valeurs des acteurs, formateurs et formés, parents et responsables ». Oser l'innovation bouscule le présent et amène progressivement les acteurs sociaux à changer non seulement de lunettes, mais de regard. Ils doivent aussi dépasser la capacité qu'on a tous d'arriver à reproduire du « vieux » sous couvert du « neuf ». Cela demande donc de laisser du temps au temps.

Dans beaucoup de pays, les systèmes éducatifs formels sont de manière générale peu ouverts à la prise en compte des acquis d'expérience des apprenants. Mais, plus que dans d'autres, la mise en œuvre de la RVAE s'avère en France lente et difficile, entravée qu'elle est par un terrain social et éducatif peu propice à son implantation, héritage, nous y reviendrons, d'une culture académique dominante. Trente ans après, malgré une légalisation progressive dont le point d'orgue est la promulgation de la loi sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) du 17 janvier 2002, elle relève encore du militantisme. Pour reprendre la formule de Bruno Cuvillier (2011), la problématique de la reconnaissance des acquis connaît toujours aujourd'hui une reconnaissance problématique.

On peut dès lors se poser la question de l'avenir de ce -pas si nouveau que cela d'ailleurs- paradigme éducatif. Les pratiques, de RVAE, encore en émergence, constituent-elles des « routines du changement »² ou préfigurent-elles un nouvel ordre

¹ C'est au Pr Kikunae Ikeda qu'on doit en 1908 ce concept pour désigner, caractéristique notamment de la cuisine japonaise et du bouillon d'algues, un cinquième goût distinct des saveurs traditionnelles (sucré, salé, acide et amer).

² Nous empruntons ce concept à Philippe Perrenoud qui l'a développé dans la synthèse qu'il a faite lors de la Biennale de l'Education et de la Formation d'avril 1992 sur le thème « continuités et ruptures » (APRIEF, 1993)

éducatif ? Sous le terme « routines du changement », on pointe le fait que beaucoup d'innovations en restent au stade de l'expérimentation et ne connaissent pas de diffusion hors leurs promoteurs. Il ne suffit pas en effet d'avoir de bonnes idées, il faut s'interroger sur les conditions de leur mise en œuvre et de leur généralisation. Pire, leur existence peut masquer voire cautionner le fait que le système dominant ne bouge pas. Peut-on au contraire, rejoignant la thèse de Gaston Pineau penser qu'elles sont les « têtes de pont » d'un système éducatif intégrant la V.I.E (Valorisation Infinie de l'Existence) ? « La reconnaissance des acquis ne se réduirait donc pas à la validation de savoirs scolaires et professionnels déjà connus. Elle ouvrirait sur un capital cognitif immense et méconnu de monde vécu. Un nouveau monde à reconnaître, à perte de vue » (Pineau, 2017a, p.57). Sur la base de notre expérience personnelle de ce projet éducatif que nous avons accompagné et que nous suivons encore³, nous formulerons en conclusion quelques éléments de réponse quant au devenir de la RVAE et aux espoirs qu'elle porte.

Un système éducatif français peu propice à la prise en compte des acquis de l'expérience⁴

C'est le schéma culturel des classes supérieures (clergé et bourgeoisie) qui a largement dominé du XIXème siècle à nos jours chaque étape de la transformation du système éducatif français, privilégiant ainsi une culture élitiste (générale et scientifique) aux dépens d'une culture de masse (plus professionnelle et technologique). Dans ce vieux pays, où l'Ecole est très liée à la République, s'est développée une « méritocratie scolaire » attachant plus d'importance aux savoirs théoriques et académiques qu'aux savoirs en action et aux « compétences ». A titre d'illustration, les « maths » sont un vecteur de sélection et un des ordonnateurs principaux des hiérarchies scolaires. Par ailleurs, une place prépondérante est donnée aux diplômes par rapport aux certifications venant sanctionner les acquis

³ Nous rendons compte de cet accompagnement depuis 1984 dans de nombreuses publications. On peut se reporter aux deux dernières d'entre elles (Liétard, 2017 a et b).

⁴ Pour approfondir, on reportera le lecteur aux constats toujours d'actualité de Vincent Merle (1997) qui fut un des artisans de la loi française de janvier 2002 sur la VAE. On peut aussi renvoyer à nos propres analyses (Liétard, 2017b).

en cours de vie qu'elle soit professionnelle, sociale ou personnelle. On néglige le fait que, compte-tenu de l'évolution rapide scientifique et technique, les diplômes acquis en formation initiale deviennent de plus en plus vite obsolètes et que la formation, dans une société qualifiée par l'Europe de « cognitive »⁵, ne peut plus être pensée autrement que tout au long de la vie.

La conception « académique » française, héritage du siècle des Lumières considère en outre la formation, qu'elle soit initiale ou continue, comme axée sur la transmission de savoirs explicites et organisés. Ce « didactisme », marqué par notre tradition rationaliste, impose de fait une forme éducative qui ignore le sujet qui apprend et ses savoirs implicites, issus notamment de la multiplicité de ses expériences. Or, il est incontournable de prendre en compte les « acquis buissonniers » (Liétard, Ganne, 2002) et de reconnaître le poids, comme l'a fait d'ailleurs l'Unesco, de « l'éducation informelle » en complément de l'éducation formelle. On peut aussi se référer aux travaux de recherche de Carmen Cavaco (2010) relatifs à la reconnaissance des acquis de publics pas ou faiblement scolarisés. Elle a constaté en effet que ces adultes sont porteurs de savoirs et de compétences, qui sont le résultat d'un processus d'apprentissage permanent au travers des expériences vécues tout au long de leur vie dans leurs contextes de vie (familiaux, locaux, sociaux et professionnels). Au travers de la réhabilitation des « savoirs ordinaires » mobilisés dans la vie quotidienne et le travail, l'enjeu est la reconnaissance de la valeur de « l'intelligence au quotidien » et de la « ruse » (Vignaux, 2001), cette intelligence pratique, la *metis* des grecs, qui permet de tirer son épingle d'un jeu social de plus en plus compétitif, évolutif et incertain.

Ce cadre de référence conduit à privilégier, au niveau des modes de production de la formation, le modèle scolaire, la « stagification » et les cursus préconstruits. On y adopte les règles du « théâtre classique » avec son unité de temps, de lieu et d'action ne prenant pas en compte que la formation s'apparente plus à une pièce de Pirandello : x personnes en quête de leur formation, répondant à leurs besoins dans leur situation. On ne tient pas compte de la diversification croissante des modalités de la formation : recours croissant à l'autoformation, aux formations intégrées à l'activité et à des formes d'organisation non formelles. On a en outre pas encore

⁵ Ce concept a été lancé en 1995 par la Commission des Communautés Européennes dans le cadre d'un Livre Blanc sur l'éducation et la formation intitulé « *Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive* », Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.

mesuré l'impact des nouvelles techniques de l'information et de la communication et notamment du « numérique » conduisant au développement des formations ouvertes et à distance. On notera par ailleurs que ces évolutions touchent aussi la gestion du travail : elle conduit notamment à une régression du « salariat » par rapport à des formes d'organisation plus flexibles (« autoentrepreneuriat » et ubérisation notamment).

Malgré un développement indéniable depuis trente ans, cet héritage atavique fournit, plus que dans d'autres pays, un substrat peu propice à la culture de la RVAE, et pourtant elle pousse malgré ces handicaps, la France n'échappe pas en effet au développement mondial de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience et à une diversification progressive des formes de certification, qui se dissocient de plus en plus de la fonction de transmission des savoirs.

Sans entrer dans les détails de mesures qui ne concernent que les français et qui ne constituent en rien un modèle à appliquer *urbi et orbi* à d'autres pays, nous rendrons brièvement compte des initiatives françaises dans le domaine en distinguant deux périodes :

- Celle précédant la mise en place, dans les années quatre-vingts, d'une politique nationale visant le développement de la RVAE ;
- Celle où s'est construite progressivement à partir de 1984 cette politique coordonnée aboutissant à considérer la VAE comme une voie de formation et de qualification à part entière légalisée en 2002.

Au cours de la première période, on observe la mise en œuvre de nombreuses initiatives et expérimentations. Historiquement, une place à part est à faire au « compagnonnage ». Dans la transmission non seulement technique mais éthique et spirituelle qu'il organise, il donne depuis des siècles une place centrale à la RVAE et à l'accompagnement. D'autres initiatives ont pu intégrer la RVAE comme composante de leur projet éducatif. On peut citer notamment les mouvements d'éducation populaire⁶. On citera aussi les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS)⁷. On peut y

⁶ On signalera ici aux lecteurs intéressés par les fondements et pratiques d'une éducation populaire, le remarquable ouvrage collectif qui vient de paraître (PEC 2017) piloté par Peuple et Culture pour fêter ses 70 ans.

⁷ On se reportera aux nombreuses publications de Claire Héber-Suffrin fondatrice de ce mouvement. Son dernier ouvrage (Heber-Suffrin, 2016) présente, sous le titre *Apprendre par la réciprocité*, une bonne synthèse du projet éducatif des RERS développé depuis les années 1970.

ajouter grand nombre de personnes⁸ militantes d'une « autre école », de la formation expérientielle, des démarches d'exploration personnalisée et/ou de l'autoformation. Ces actions, dans une gestion de l'exception aux frontières des organisations pour reprendre les termes de Gaston Pineau (Pineau, 1980), concernaient le plus souvent le traitement de problèmes ou publics particuliers (handicapés, insertion des jeunes, reprise du travail féminin, demandeurs d'emploi, publics faiblement scolarisés illettrés,...). Rappelons qu'elles ont constitué des références précieuses pour la définition d'une politique nationale en la matière⁹.

Il a fallu en effet attendre le IX^{ème} Plan (1984-1988) pour qu'une volonté politique soit clairement affirmée. Une de ses origines en est le constat du déficit de qualification certifiée dans la population française : 40% de la population totale âgée de 15 ans et plus au niveau du recensement de 1982. Ce constat faisait dire en 1989 à Jean Germain¹⁰, alors Directeur de cabinet du Secrétaire d'Etat à la Formation Professionnelle que la reconnaissance des acquis constituait une urgence socio-éducative ; *« car il serait faux de penser que ces personnes n'ont pas de qualification personnelle. Comme le constatait le IX^{ème} Plan cette absence de validation pénalise des personnes, qui ne voient pas reconnaître de façon claire et incontestable le potentiel que représentent pourtant leurs compétences acquises « sur le tas », dans l'emploi, en formation, voire dans leur vie personnelle et sociale. Dans ce contexte, les bilans et évaluation personnelles et professionnelles sont apparus de plus en plus nécessaires »*. Il notait en outre qu'il ne s'agissait pas que d'un problème français et qu'il devait être replacé dans la perspective européenne de constitution du « marché unique » et de l'application du principe de la « libre circulation des personnes ».

⁸ On peut rendre hommage ici au rôle important joué en France par Bertrand Schwartz, et les équipes qu'il a réunies autour de lui soit au niveau de l'ACUCES et de l'INFA de Nancy à la fin des années soixante, soit en prolongement de son rapport de 1982 sur l'insertion des jeunes, au sein dans la mission « nouvelles qualifications ».

⁹ Le lecteur curieux d'avoir des exemples d'actions et d'expérimentations anticipatrices avant cette période peut se reporter à la première (1999) édition du Traité des sciences et techniques de la formation (traduite en portugais). Il peut également consulter l'ouvrage coordonné par Bernadette Courtois et Gaston Pineau sur *La formation expérientielle des adultes*, La documentation française, (1991) ainsi que les actes du premier séminaire franco-québécois sur la RVA (Pineau, Liétard, Chaput, 1998).

¹⁰ Dans son discours d'ouverture du séminaire franco-québécois de Fontevraud de 1989. La citation est extraite (p.22) de Pineau G., Liétard B., Chaput M. (1998).

Première réponse apportée à ce défi, fut le développement d'une orientation éducative (Boursier, 1989). Traditionnellement en France, l'orientation/sélection, apanage d'experts patentés, a consisté à appliquer des procédures censées dire aux individus qui ils étaient et quel pouvait être leur avenir professionnel. L'orientation éducative vise à redonner aux personnes eux-mêmes la maîtrise de leurs choix, considérant qu'ils sont les meilleurs experts quant à leur devenir. Cette démarche personnelle constitue de fait un préalable incontournable à toute demande de VAE. Elle s'inscrit dans une dynamique de parcours et de construction de projets. Outre l'identification de ses acquis quelle qu'en soit l'origine, elle ouvre sur la prise de conscience par les individus de leur « capacité »¹¹, c'est-à-dire des ressources qui permettent de considérer accessible la suite du parcours ; de se reconnaître et de s'épanouir dans son propre devenir.

Cela a conduit à l'expérimentation¹² de 1984 à 1991 des « bilans de compétences personnelles et professionnelles ». Ils furent institutionnalisés par un accord national interprofessionnel en juillet 1991 et par une loi du 31 décembre 1991. Pour reprendre la définition légale, ces bilans ont pour objet « *de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et motivations, afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation* ». Le développement de « portefeuilles de compétences » a constitué le second vecteur de développement d'une politique de reconnaissance des acquis de l'expérience. S'inspirant du « portfolio » anglo-saxon tout en s'en démarquant en rejetant toute standardisation, il peut être défini pour reprendre les termes de Jacques Aubret (Aubret, 1991)¹³ comme « *un dossier personnel et personnalisé, évolutif...réalisé librement et volontairement sur initiative personnelle ou sur proposition d'autrui...conçu pour des utilisations personnelles et*

11 Nous empruntons ce concept et sa définition à Pierrot Amoureux, conseiller responsable pédagogique du réseau Différent et compétent qui regroupe 24 Services d'Aides par le Travail (SAT), qui ont développé une politique de RVAE pour des handicapés. On notera que pour ces derniers, la prise de conscience de leur capacité est cruciale. Pour mieux connaître cette expérience, on peut se reporter à l'ouvrage collectif coordonné par Leguy P., Guitton C., Amoureux P. (2013).

12 Les premiers pas de cette mesure, que j'ai personnellement copilotée, sont rappelés dans une de mes publications (Liétard, 2012)

13 Jacques Aubret a été un des acteurs actifs de l'expérimentation menée sous l'égide de la Délégation à la Formation Professionnelle de 1984 à 1991. La définition proposée est extraite d'une publication qu'il a faite en 2001 pour le Groupe de coordination des CIBC et parue aux Editions et applications psychologiques.

sociales...dans une démarche spécifique de formation et d'autoformation...pour être un outil de valorisation de soi ». Sa constitution et sa maintenance vise à permettre à celui qui s'engage dans la démarche l'exploration, le recensement, la formalisation et la verbalisation de ses expériences de vie et de ce qu'il y a acquis et appris en termes de savoirs et de compétences. Ces deux mesures continuent à être pratiquées, tout en restant encore des OSMI (« objets sociaux mal identifiés »).

On notera que, traduction d'une volonté de « sécurisation des parcours », la loi de réforme de la formation professionnelle du 5 mars 2014 préconise le « conseil en évolution professionnelle », relance du droit à une orientation tout au long de la vie institué en 1989 et peu appliqué de fait. Il vise à permettre à son bénéficiaire de disposer d'un temps d'écoute sur son parcours et d'un suivi par un accompagnateur dans les différentes phases : élaboration d'une stratégie d'évolution lui permettant de construire un projet professionnel, vérification de sa faisabilité et construction d'un plan d'action.

La même loi institue en outre un « compte personnel de formation » censé ouvrir des droits à la formation aux personnes quel que soit leur statut. De leur côté, les « partenaires sociaux », renvoyant non sans ambiguïté sur les individus la responsabilité de la gestion de leur carrière et des transitions professionnelles qu'ils auront à connaître, préconise la constitution par chacun d'un « passeport formation/emploi ». Dans ce document, censé l'accompagner durant sa vie professionnelle, il fera figurer ses compétences, ses aptitudes et ses acquis.

Second axe d'action, concernant cette fois les services valideurs, on assiste à la promulgation d'une série des dispositions visant à permettre l'accès à une certification sans passer par le cursus de formation qui y prépare. On rappellera ici, car les motifs invoqués à l'époque restent un des fils rouges des politiques actuelles, la possibilité ouverte en 1934 d'attribuer un titre « d'ingénieur diplômé d'Etat » à des personnes occupant cette fonction. Existant encore aujourd'hui, Il est délivré par un jury au vu d'un dossier établi par le candidat rendant compte de son expérience. Au début des années trente, lorsque se sont structurées les écoles d'ingénieurs, de nombreux salariés exerçaient de fait des fonctions de conception et de gestion de la production sans être passés par une Ecole. Ces « ingénieurs maison », comme on les appelait parfois, avaient acquis leurs compétences et leurs connaissances par une expérience parfois très riche et jouaient pour beaucoup un rôle déterminant dans l'entreprise. Sous la pression des Ecoles habilitées à le délivrer, une « commission du titre d'ingénieur » avait été instituée, réservant l'usage du titre à ceux qui avaient

suivi avec succès leurs cursus. Pour des raisons d'équité vis-à-vis des « ingénieurs maison », il a alors été décidé d'ouvrir la possibilité d'attribuer le titre « d'ingénieur diplômé d'Etat » à ces personnes disposant d'une expérience confirmée dans la fonction.

Une ouverture significative, et toujours en vigueur, fut offerte par l'enseignement supérieur français. Elle visait à faciliter l'accès des adultes aux cursus de formation universitaires. Le problème s'est posé particulièrement en liaison avec le fort développement de cycles universitaires à vocation professionnelle (licences professionnelles, maîtrise de sciences et techniques, Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisés (DESS). Des professionnels confirmés dans leur domaine ne pouvaient s'inscrire dans ces cursus en formation continue faute de disposer du niveau académique préalable attesté par un diplôme correspondant au niveau exigé à l'entrée. A titre dérogatoire, certaines universités comme celle de Vincennes/Saint Denis ou le CNAM dans sa tradition de Promotion supérieure du travail, avaient déjà mis au point des procédures d'ouverture de leurs cursus. Le décret du 28 août 1985 étend cette possibilité à l'ensemble de l'enseignement supérieur. Il stipule notamment que peuvent donner lieu à validation l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non salariée, ou d'un stage ainsi que « les connaissances et les aptitudes acquises hors de tout système de formation ».

Au niveau des enseignements technologiques, il faut attendre 1992 pour qu'un pas important soit franchi avec la loi du 20 juillet 1992 sur la « Validation des Acquis Professionnels ». Ce texte pose le principe que les activités professionnelles produisent des compétences et des savoirs et que ces derniers peuvent être pris en compte au même titre que ceux de la formation pour l'obtention des diplômes. Il ne s'agit donc pas seulement de dispenser des diplômes préalables à l'entrée dans un cursus de formation, mais de dispenser d'une partie de ce cursus et de ses épreuves, permettant ainsi une personnalisation et un allègement des parcours. Elle conduit en outre à une modularisation des cursus de formation déjà expérimentée depuis la fin des années soixante par le recours à des « unités capitalisables »¹⁴. Ce mode de

14 Sous l'impulsion de Bertrand Schwartz, ce système a été initié, à la fin des années soixante, dans le cadre d'action de formation collectives organisées notamment dans le bassin minier lorrain. Il redécoupe les diplômes sous forme d'unités qui peuvent être obtenues indépendamment les unes des autres. S'appuyant sur la « pédagogie par objectifs », ce nouveau mode d'évaluation permet le constat que les individus sont bien « capables » d'une part de maîtriser des savoirs de base (français, maths,

certification visait en effet à permettre à chacun de valoriser ses acquis partiels, de les capitaliser et par conséquent de suspendre sa formation et de la reprendre, s'il le désirait, pour l'améliorer » et *obtenir le cas échéant une qualification reconnue par un diplôme. Si on a tenu à les mentionner ici c'est parce que ce système, même s'il a connu un développement limité, a contribué de manière significative à faire évoluer les pratiques et les mentalités. Il a notamment introduit l'idée de formes alternatives de validation, reposant sur l'aptitude manifestée par le candidat à maîtriser, de manière graduée, une activité professionnelle, indépendamment des modalités d'apprentissage. Les notions de « référentiel » ou de « blocs de compétences », très présentes dans les procédures actuelles de VAE, tire également en partie son origine de ces expérimentations.*

Mais les avancées les plus importantes eurent lieu en application de la loi du 17 janvier 2002 relative à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) qui stipule que toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience en vue d'obtenir un diplôme, un titre ou une certification inscrite dans un Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Nous pointerons ici six des changements substantiels introduits par la loi et ses textes d'application¹⁵ :

- la VAE est reconnue comme une voie de formation et de qualification à part entière ;
- la démarche de reconnaissance par les individus de leurs acquis d'expérience constitue une action de formation réelle et valide au sens légal du terme et donc finançable à ce titre ;
- Il est ouvert à tous un droit individuel permettant d'obtenir, comme pour le bilan de compétences, un congé au titre de la VAE d'une durée de 24 heures pour préparer et passer la certification visée.
- Il est affirmé par ailleurs le principe de disjonction entre le diplôme ou le titre et le parcours qui y conduit. Cela amène à conférer aux di-

monde actuel) et d'autre part d'exercer certaines activités professionnelles à un certain niveau de performances, organisées hiérarchiquement en référentiels de complexité croissante, établis en concertation avec les partenaires sociaux. On peut aussi mentionner les apports significatifs du Ministère de l'Agriculture avec l'appui de l'Institut de Promotion Sociale Agricole IIPSA) de Dijon.

15 Le lecteur curieux peut se référer aux textes eux-mêmes, aux publications juridiques du Centre INFFO et ainsi qu'à l'analyse détaillée que j'en ai faite (Liétard, 2017b)

plômes et aux titres une valeur propre indépendante des cursus de formation. Dans ce sens, l'article 134 ajoute que la VAE produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes ;

– autre changement notable, l'approche proposée par la VAE est plus globale qu'analytique. Jusque-là, en application de la VAP 1985 et de la loi de 1992, le candidat ne pouvait bénéficier que de dispenses d'enseignement et n'avait rien tant qu'il n'avait pas terminé ce qui lui restait à suivre du cursus. Dans le cadre de la loi de 2002, on peut lui octroyer des crédits ou même un diplôme complet. Par ailleurs, au lieu de comparer ses acquis d'expérience aux contenus des enseignements, il est fondé à présenter un dossier global en demandant ce qu'il peut obtenir sur cette base

– *last but not least*, on étend l'étendue du principe de validation des acquis à l'ensemble des certifications professionnelles avec une volonté politique d'instaurer une sorte de régulation collective du système de certifications professionnelles. Sa gestion et la définition du « périmètre » de ces dernières sont confiées à une Commission Nationale interministérielle de la Certification Professionnelle (CNCP). Il lui appartient notamment de décider, après évaluation au regard d'un référentiel de compétences et d'éléments sur ses débouchés, si telle ou telle certification peut figurer dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Ce qui a fait tousser certains, dans cette liste les diplômes délivrés par l'Etat, qui sont enregistrés de droit, y côtoient des certifications de nature et d'origines diverses qui elles aussi deviennent accessibles par la VAE.

Face à l'ampleur de ces changements qui bousculent l'héritage atavique français rappelé plus haut, rien d'étonnant à ce que la RVAE, malgré sa confortation par la loi de réforme de la formation professionnelle du 5 mars 2014, connaisse un développement limité et relève encore aujourd'hui de l'action de militants.

Pour ma part, invitant à « *se reconnaître dans le maquis des acquis* » (Liétard, 1995), je rendais hommage à l'action de ces maquisards : « *ces résistants à l'ordre régulier, aux divisions nettes des jardins à la française* » de la validation, auraient couru le risque d'être écrasés dans des batailles rangées : ils n'ont pu durer que

grâce à leur mobilité, leur action à la marge et leur dispersion lors des attaques. Ces clandestins, dont j'ai fait partie, se sont progressivement organisés, se sont donnés leurs propres cadres, le plus souvent formés et aguerris à l'épreuve du feu : certains d'entre eux se retrouvent aujourd'hui dans des postes de responsabilité ». En référence au titre de cette communication, sont-ils des déviants œuvrant à vie dans les « routines du changement » ou sont-ils à terme des mutins/mutants, têtes de pont d'un nouvel ordre éducatif ?

Depuis 1984, l'institution progressive et la légalisation de la RVAE au travers de réformes successives et l'affichage de « règles du jeu », même si on ne gouverne pas la France par décret, ont constitué, pour paraphraser Michel Crozier (Crozier & Friedberg, 1977, p.338), l'occasion voire la contrainte « d'un apprentissage, c'est-à-dire la découverte progressive, voire la création, par les acteurs concernés, de nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement, bref, de nouvelles capacités collectives ». Comment s'étonner dès lors que la conduite du changement demande à laisser du temps au temps. Cela conduit à ne pas trop se désoler de l'application décevante, de cette « ambition retardée » pour reprendre la formule de Paul Santelmann (2017), qui a largement contribué à sa conception et à sa réalisation.

Reconnaître la RVAE comme un nouvel espace éducatif en devenir ?

Quand on évoque la RVAE, on la réduit trop souvent à sa fonction de « certification » visant soit la délivrance de tout ou partie d'un diplôme ou d'un titre professionnel, soit l'obtention d'une qualification définie dans le cadre d'accords collectifs de travail. Certes cette fonction est essentielle et nous partageons à cet égard le point de vue de Patrick Werquin (2014) « sans reconnaissance sociale, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien ». Il faut cependant prendre en compte le fait que, sous la bannière de la RVAE, se rangent des pratiques et usages sociaux diversifiés. Comme nous le montrions (Liétard, Piau & Landry, 2017a), exemples à l'appui présentés par les contributeurs à cet ouvrage collectif, la RVAE n'est pas utile, utilisable et utilisée seulement dans le champ de la formation. On y a recours dans d'autres champs sociaux. Citons, liste non exhaustive :

- l'orientation où « l'expérience est prise à la fois comme matière et levier du processus d'orientation (Fillon, 2017) ;
- la gestion des ressources humaines « non seulement comme une des voies vers la qualification et la certification, mais aussi comme un facteur de sécurisation et d'évolution professionnelle des actifs (Cartier, 2017) ;
- le développement territorial où « la VAE devient un outil au service d'une stratégie complexe et réfléchie de l'individu dans un environnement ou sur un territoire dans une vision prospective des métiers » (Massip, 2017) ;
- « la reconnaissance des acquis d'une expérience bénévole » (Halba, 2017) ;
- le retour au travail des demandeurs d'emploi (Boursier, 2017).

Partant des apports des 24 contributeurs à l'ouvrage collectif visé ci-dessus, nous avons tenté dans sa troisième partie d'identifier les fondamentaux du paradigme éducatif de la RVAE. Prenant une référence musicale, cette recherche de la *basse continue* a permis d'isoler cinq composantes partagées par tous au-delà de leur différence :

- « Se reconnaître soi-même pour se faire reconnaître » pour paraphraser la formulation de Jacques Aubret (1991)
- Croiser son regard avec celui des autres et être accompagné ; cette confrontation croisée est incontournable pour être un « autre pour soi » et se connaître soi-même (Clot, 1996);
- Identifier et évaluer ses acquis de l'expérience ; cela passe entre autres par la rédaction et la maintenance d'un « portefeuille de compétences (Liétard, 2014), un *portfolio réflexif* pour reprendre le concept de Josette Layec, (2006)
- S'inscrire dans une logique de parcours et de projet (Boutinet, 2017) ;
- Penser son expérience.

Ce dernier point constitue la clé de voûte de la RVAE comme projet éducatif. Car il contribue à la construction identitaire et socio-existentielle des personnes qui s'engagent dans la démarche. Comme le développe Jack Mezirow (2001), le fait

même de parler son expérience, de la mettre en forme pour soi et pour les autres, constitue en effet pour l'individu une voie vers « une autoformation émancipatrice, individuelle et collective, qui libère nos capacités créatives et développe notre pouvoir d'agir ».

Ce *continuo* rompt nettement en visière avec les formes traditionnelles de l'apprentissage formel avec lesquels il entre en dissonance. Si on y ajoute le dépassement nécessaire de la résistance culturelle qui, malgré les avancées indéniables rappelées plus haut, sont toujours très présentes dans les milieux académiques ou professionnels, l'implantation progressive de la RVAE dans le système éducatif français se hâte lentement. Ne nous étonnons pas toutefois de la lenteur de la prise de la greffe, car les innovations ne s'implantent jamais par rupture, mais par essaimage progressif. Cela explique le temps qu'elle prenne pour acquérir droit de cité.

Son développement relève, et ce dans tous les pays qui la mette en œuvre, de l'art du tricotage et ce à trois niveaux :

- entre reconnaissance des acquis (RAE) et Validation des Acquis(VAE)/certification ;
- entre éducation formelle et éducation informelle ;
- entre savoirs théoriques et savoirs d'action, entre savoirs préconstruits et savoirs expérimentiels.

Reste la question fondamentale qu'Olivier Reboul (2010) pose à tout éducateur : quel type d'homme entendez-vous former ? En tant que formateur d'adultes, nous avons adopté comme *continuo personnel de notre action éducative la réponse apportée par Bertrand Schwartz (1969) dans sa définition de l'éducation permanente : « rendre capable toute personne de mieux comprendre le monde technique, social et culturel qui l'entoure, de devenir autonome, c'est-à-dire de se situer dans son environnement et de l'influencer*». Vingt-cinq ans avant, on notera qu'il préfigurait l'appel d'Edgar Morin (2014) prônant un système éducatif « *permettant à chaque individu d'acquérir une autonomie, de se prémunir contre l'erreur et l'illusion, de pratiquer la compréhension d'autrui, de gérer les incertitudes, en somme de le préparer à affronter les problèmes du « vivre »*».

Comme Olivier Reboul (2010), nous pensons que cela ne passe pas par la transmission de savoirs préconstruits indépendamment des apprenants, mais par le recours à des formes d'apprentissage développant « l'apprendre à être », c'est-à-dire la capacité de penser, de sentir, d'agir, de se situer, mais aussi l'esprit critique, en un mot « éduquer le citoyen ». Le développement de systèmes flexibles ouverts sur l'environnement et centrés sur l'apprenant, dont la RVAE est une composante incontournable, et la seule réponse possible à cette finalité éducative. Dans son récit en première personne d'un trajet de recherche impliquée sur la VAE, Hervé Breton (2017) appelle à donner un primat de l'initiatique (vivre l'expérience) sur la didactique dans une dialectique entre immersion et réflexivité qui est au cœur de la formation.

Plus fondamentalement et ce sera notre conclusion, comme le souligne Claire Héber-Suffrin (2017), on a tous un besoin vital de « reconnaissance » : « une reconnaissance qui aura des effets sur les apprentissages, sur les capacités à être citoyen et sur les capacités de reconnaissances personnelles et réciproques qui, à leur tour, grandiront l'être apprenant et l'être citoyen ». Rêve fabuleux, utopie d'humanistes mal repentis diront certains : nous leur répondrons qu'il ne faut jamais dire a priori que c'est impossible, tant qu'on n'a pas essayé de le faire.

Références bibliographiques

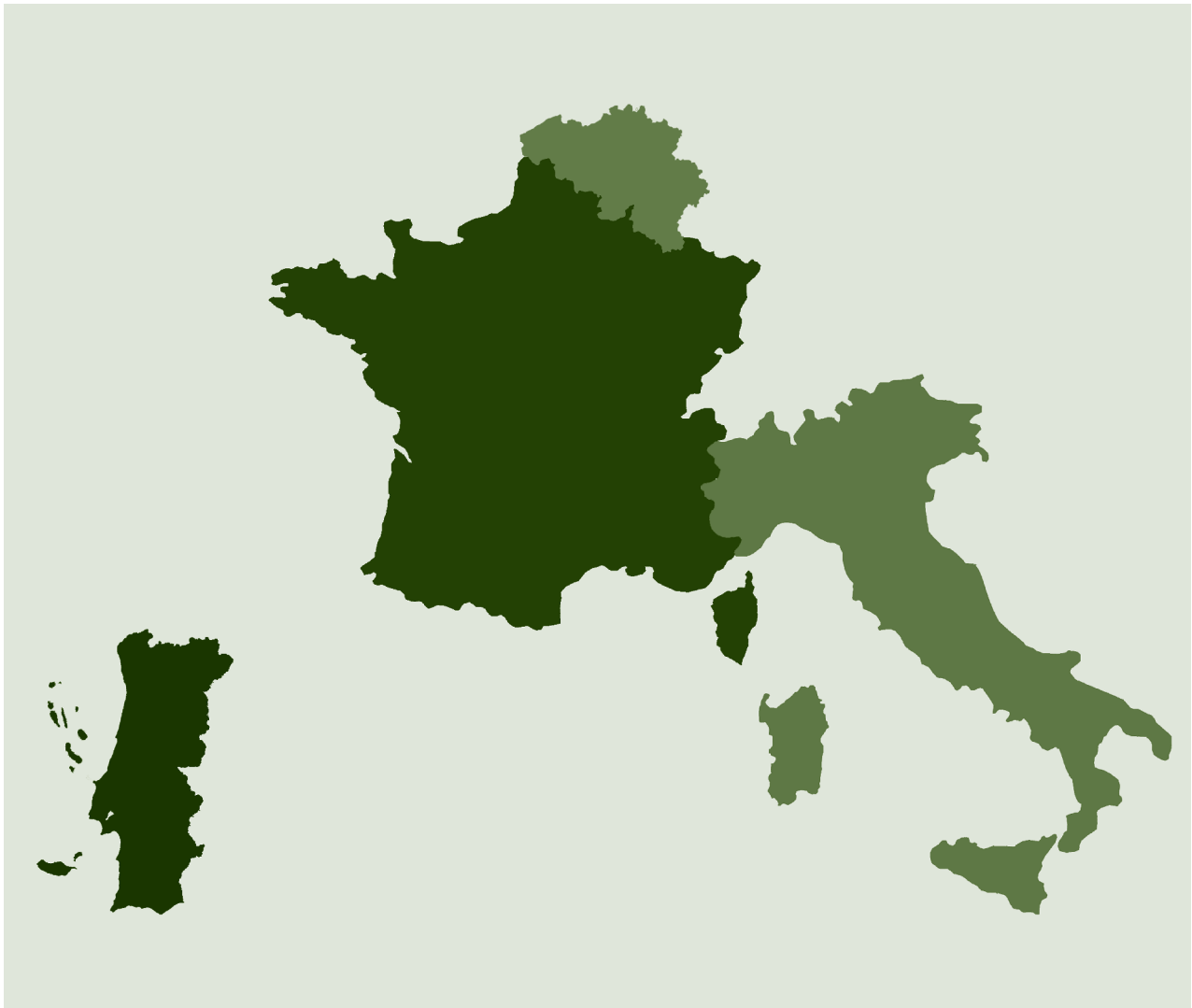
- Aubret, J.** (1991). Rédiger un portefeuille de compétences : se reconnaître pour mieux se faire reconnaître. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20, n° 1, 89-97
- Boursier, S.** (1989). *L'orientation éducative des adultes*. Paris : Editions Entente.
- Boursier, S.** (2017). La reconnaissance des acquis : un enjeu des politiques publiques. In Liétard, B. ; Piau, A. & Landry, P. (coord.). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience* (pp. 146-152). Lyon : Chronique Sociale.
- Boutinet, J.-P.** (2017). Une reconnaissance peut en cacher une autre. Préface de l'ouvrage. In Liétard, B. ; Piau, A. & Landry, P. (coord.). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience* (pp. 11-21). Lyon : Chronique Sociale.
- Breton, H.** (2017). Récit en première personne d'un trajet de recherche impliquée sur la VAE. In Liétard, B. ; Piau, A. & Landry, P. (coord.). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience* (pp. 185-193). Lyon : Chronique Sociale.
- Cartier, I.** (2017). La démarche collective de VAE, un véritable outil de la gestion des ressources humaines. In Liétard, B. ; Piau, A. & Landry, P. (coord.). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience* (pp. 126-132). Lyon : Chronique Sociale.
- Cavaco, C.** (2010). Accompagnement et dimension formative de la reconnaissance des acquis expérientiels. In Presse, M.-C. & Figari, G (coord.). *La valorisation des expériences personnelles et professionnelles*, TransFormations, 4, 53-67.
- Clot, Y.** (1996). L'échange avec un sosie pour penser l'expérience, *Société française*, 3(53), 51-55.
- Crozier, M. & Friedberg, E.** (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris : Seuil.
- Cuvillier, B.** (2011). La VAE: une problématique de la reconnaissance...et une reconnaissance problématique, *Canal Psy*, 96, 5-7.
- Fillon, F.** (2017). Acquis d l'expérience et décision d'orientation, une dialectique. In Liétard, B. ; Piau, A. & Landry, P. (coord.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience* (pp.153-156). Lyon : Chronique Sociale.
- Halba, B.** (2017). La reconnaissance des acquis d'une expérience bénévole. Promouvoir la diversité des apprentissages et des apprenants. *Revue Chroniques sociales*, 1-6.
- Heber Suffrin, C.** (2016). *Apprendre par la réciprocité*. Lyon : Chronique sociale.
- Heber Suffrin, C.** (2017). Processus, modalités et effets de reconnaissance, un outil de lecture. In Liétard, B. ; Piau, A. & Landry, P. (coord.). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience* (pp. 126-132). Lyon : Chronique sociale.

- Layec, J.** (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.
- Leguy, P.** Guitton C., Amoureux P. (coord.) (2016). *Handicap, Reconnaissance et formation tout au long de la vie*. Paris : Eres.
- Liétard, B.** (1995). Se reconnaître dans le maquis des acquis, *Education Permanente*, 133, 65-74.
- Liétard, B.** (2012). Les premiers pas des bilans de compétences, *Education Permanente*, 192, 11-20.
- Liétard, B.** (dir.) (2014). *Etre formateur*. Lyon : Chronique Sociale.
- Liétard, B. ; Piau, A. & Landry, P.** (coord.) (2017). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience*, Lyon : Chronique Sociale.
- Liétard, B.** (2017b). La reconnaissance et la validation des acquis. In Caspar P. & Carré P. (Org.). *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 665-685). Paris : Dunod.
- Massip, A.** (2017). Pratiques territoriales-parcours professionnels. Une autre façon de développer l'usage de la VAE sur les territoires. In Liétard B. ; Piau A. & Landry P. (coord.). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience* (pp. 157-168). Lyon : Chronique Sociale.
- Merle, V.** (1997). L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France. *Formation professionnelle*, 12, CEDEFOP.
- Mézirow, J.** (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, Lyon : Chronique Sociale.
- Morin, E.** (2014). *Eduquer pour vivre*. Paris : Actes Sud.
- Perrenoud, P.** (1993). Routines du changement, In APRIEF, *Continuités et ruptures* (pp. 35-39). Paris, INRP.
- Peuple et Culture** [PEC] (2017). *Penser et agir en commun*. Lyon : Chronique Sociale.
- Pineau, G.** (1980). *Les combats aux frontières des organisations*. Montréal : Editions sciences et culture.
- Pineau, G., Liétard B., Chaput M.** (coord.) (1998). *Reconnaître les acquis*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G.** (2017). La reconnaissance des acquis d'une formation permanente en deux temps, trois mouvements. In Liétard, B. ; Piau, A. & Landry, P. (coord.). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience* (pp.44-58). Lyon : Chronique Sociale.
- Reboul, O.** (2010). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Schwartz, B.** (1969). Réflexions prospectives, *Education Permanente*, 3.

Santelmann, P. (2017). *La VAE, une ambition retardée*, in *Pratiquer la reconnaissance des acquis*. In Liétard, B. ; Piau, A. & Landry, P. (coord.). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience*. Lyon : Chronique Sociale.

Vignaux, G. (2001). *Les jeux de la ruse*. Paris : Seuil

Werquin, P. (2014). Sans reconnaissance sociale, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien, *Education Permanente*, 199, 49-60.



A criação e evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal

Rosanna Barros, Júlia Marcos Ferreira

A criação e evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal

Rosanna Barros

rmbarros@ualg.pt

Universidade do Algarve

Júlia Marcos Ferreira

julia.ferreira@agr-tc.pt

Centro Qualifica do

Agrupamento de Escolas

Tomás Cabreira

Resumo: Neste capítulo analisa-se a agenda política que criou o reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal. Acompanha-se a evolução dos *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* até ao presente, momento em que se designam *Centros Qualifica*. Pondera-se neste texto, quer acerca do papel da única instituição nacional criada para o desenvolvimento do setor, a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), quer acerca da evolução da relação da tutela com os atores nos contextos das práticas da Educação e Formação de Adultos (EFA) portuguesa, em cujos contextos se concretizam as duas principais ofertas públicas deste setor: os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) e o processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Analisam-se ainda os vários programas que têm constituído a agenda política nacional neste campo, sobretudo desde a viragem do século, verificando-se que todos têm em comum, por um lado, a necessidade de responder ao problema da subcertificação da população adulta portuguesa, e, por outro lado, a valorização das experiências de vida, das aprendizagens

informais e dos saberes das pessoas, numa oferta flexível e, no essencial, adequada aos adultos. Reflete-se também sobre os diversos impactos que as alterações políticas têm implicado no desenvolvimento do setor no Portugal democrático. Consta-se a urgência de existirem medidas que sejam continuadas e a necessidade de investir a longo prazo neste setor, com consistência e solidez de modo a valorizar o significativo património de saber que vem sendo acumulado nas comunidades de práticas da EFA portuguesa.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; Políticas Educacionais; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Preâmbulo: breves considerações metodológicas

Este capítulo foi redigido com base nos dados e resultados de duas investigações científicas elaboradas em função de distintos enquadramentos, nomeadamente: i) uma etnografia crítica, que foi realizada num Centro de Reconhecimento, Certificação e Validação de Competências (CRVCC) na região rural do sul de Portugal, cujo trabalho de campo foi contínuo e foi efetuado entre 2004 e 2005, no âmbito do qual foram aplicadas as técnicas da entrevista e da observação direta participante. Esta investigação compreendeu também a análise documental e de discurso e ocorreu no contexto da realização de um doutoramento na Universidade do Minho (Barros, 2009a); ii) uma investigação-ação, que se encontra em curso e vem sendo realizada num CQEP, e agora Centro Qualifica, na região urbana do sul do país, cujo trabalho de terreno foi iniciado em 2016 e se encontra em progresso e no âmbito do qual estão a ser aplicadas as técnicas da entrevista e da observação direta não-participante. Esta investigação decorre no contexto do desenvolvimento de um projeto de investigação internacional financiado pelo Programa Erasmus + (2015-2018: Projeto 479A0AF7447AC35B, *EURE.K - Validation des Compétences-clés Européennes*).

Introdução: a emergência de uma política pública assente no reconhecimento de adquiridos experienciais – a visão

Em vésperas da viragem do século, foi criado em Portugal um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), incumbido de lançar um Projeto de Sociedade S@ber +. Este GMEFA foi norteado por dois grandes objetivos: criar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e colocar os alicerces de uma nova oferta, que se desejava acessível, flexível e adequada aos adultos pouco escolarizados do contexto nacional (Cavaco, 2009).

Com efeito foi possível quer a criação (Decreto - Lei n.º 387/99, D.R. 277, Série I – A, de 28 de Setembro), por um processo participado, da ANEFA que foi responsável por lançar, a partir de 2000, muitos e significativos programas e medidas para o sector (Barros, 2013a); quer a articulação estratégica com as autarquias, escolas, parceiros sociais e entidades privadas visando a elaboração de planos e unidades territoriais de Educação e Formação de Adultos (EFA); quer a organização e animação de uma rede nacional de animadores locais, e a construção experimental e gradual de um sistema de validação formal dos saberes e competências informais (Barros, 2011). Ora, a partir das dinâmicas suscitadas pelo GMEFA, iniciou-se efetivamente “a construção de um 3º sector autónomo – mas complementar do sistema escolar de cursos noturnos e das ações de formação profissional – o sistema EFA, tão desescolarizado quanto possível” (Melo et al, 2001, p. 106).

O *Programa de Ação S@ber+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, 1999-2006*, com que se iniciou a agenda do século XXI, apresentou e disseminou uma nova conceptualização do campo, que deixou oficialmente de ser de educação de adultos (EA) para passar a ser de educação e formação de adultos (EFA), entendendo-se por tal:

o conjunto das intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade. (Melo et al, 2001, p. 11)

Assim, o panorama da oferta nacional ficou ancorado aos pressupostos do Programa de Ação S@ber+ que apresentou um conjunto diverso de finalidades e objetivos que enformaram a base dos princípios gerais para as medidas que coube depois à ANEFA executar. E, deste modo, a ANEFA foi criada para tutelar especificamente o sector, segundo três eixos de intervenção, designadamente: para desenvolver a motivação das pessoas adultas para a procura; para desenvolver uma oferta adequada, flexível e diversificada de educação e formação por parte das entidades formadoras; e para desenvolver a formação de agentes.

Ora, no âmbito do primeiro eixo de intervenção, dirigido ao aumento da procura, a aposta foi feita numa constante campanha de comunicação e na criação e apoio aos Clubes S@ber+ (cf. Melo *et al.*, 2001, p. 29-32). Afigura-se-nos fundamental, neste ponto, enfatizar o paradoxo relacionado com o facto de que estes Clubes, que seriam “espaços de convívio, acolhimento, informação e orientação de adultos” (Melo *et al.*, 2001, p. 30), e representariam o coração de um sistema EFA com possibilidades de escapar a uma mera instrumentalização do sector para fins estatísticos ou de benefício prioritário da economia, na realidade não chegaram a ser implementados consistentemente. No que se refere ao segundo eixo de intervenção, que pretendeu diversificar a oferta, a aposta surgiu maioritariamente orientada para a consolidação de um novo Sistema EFA de estrutura modelar centrado no reconhecimento, validação e certificação dos resultados da autoformação da população adulta, priorizando-se a criação das estruturas necessárias para permitir que os adquiridos informais fossem alvo de uma “análise rigorosa e reconhecimento formal, traduzidos numa validação oficial: creditação (outorga de créditos) com equivalência, parcial (dispensa de uma certa parte do percurso de formação) ou total (certificação, obtenção imediata de diploma oficial)” (Melo *et al.*, 2001, p. 33). Por fim, o terceiro eixo de intervenção visou investir na “formação dos diferentes tipos de profissionais que serão responsáveis pela concretização do presente programa” (Melo *et al.*, 2001, p. 39), que foram agrupados em quatro categorias principais: os organizadores locais, os avaliadores de competências-chave, os formadores e os responsáveis dos Clubes S@ber+.

Nestes termos, e de um modo geral, previa-se para a implementação do Programa de Ação S@ber+ (1999-2006) um papel chave para a ANEFA, quer no incremento alargado de diversas parcerias com o terceiro sector, quer na promoção de múltiplas articulações com sistemas já existentes, tais como, o sistema de formação profissional, o sistema escolar e o sistema nacional de certificação. E foi, deste modo, que surgiu no panorama português uma tutela especializada, a ANEFA, que foi concebida como

estrutura de competência ao nível da conceção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projetos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da EFA, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.

É assim consensual que, tanto o ano de 2000 como o ano de 2001 foram marcados, em Portugal, pela entrada em cena do funcionamento da ANEFA, tendo sido promovidas atividades afetas a novas instituições e processos educativos (Barros, 2013b) que se destinaram, no essencial, a ir ao encontro da frágil situação educacional da população ativa mediante a “criação de soluções flexíveis que articulem a educação e a formação, através de percursos organizados, a partir de processos de reconhecimento e validação de saberes adquiridos e de sistemas modulares de formação” (ANEFA, 2001b, p. 29). A par do Ensino Recorrente de Adultos (ERA), básico e secundário, e da Educação Extraescolar (EEE), a estruturação da nova oferta de EFA compreendeu, a partir deste período, as seguintes modalidades: uma oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA); uma oferta de Ações S@ber+; e uma oferta de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Pelo que, como resultado das políticas públicas efetivadas pela ANEFA (Lima, 2005; Rothes, 2009), se viria a constatar um real alargamento da rede nacional afeta ao sector, e portanto, antes de mais, uma expansão da diversificação da oferta, apesar da excessiva concentração de esforços numa parcela da população adulta: a população ativa.

A criação e evolução dos CRVCC (2001-2005)

– o período fértil

Como tradução da diversificação nacional da oferta pública de EFA (Sistema EFA) emerge, por um lado, o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC) que deu expressão nacional à lógica de reconhecimento de adquiridos experienciais e, por outro lado, a construção (Portaria n.º 1082-A/2001, DR 206, Série I-B, de 5 de Setembro) de uma Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (esta rede de CRVCC esteve vigente, com esta designação, entre 2001 e 2005). Definiu-se que a sua equipa técnica seria composta, de um lado, pela equipa permanente, a que correspondiam: um Diretor e/ou um Coordenador/Animador Local (quando o Diretor estivesse a tempo parcial); três Profissionais de RVCC; um Administrativo; e um Técnico de Apoio à Gestão Financeira;

e, de outro lado, pela equipa eventual, a que correspondiam: quatro (tempo parcial) ou dois (tempo integral) Formadores; e um Avaliador Externo. Desde então os adultos pouco escolarizados em Portugal passam a poder inscrever-se nas novas ofertas de EFA disponíveis, e que neste texto interessa, embora de modo sucinto, caracterizar nos aspetos principais.

Assim, no respeitante à oferta de Cursos EFA o que sobressaiu como mais característico e inovador foi a sua conceção (Despacho Conjunto n.º 1083/2000, DR 268, Série II, de 20 de Novembro) numa lógica de dupla certificação, escolar e profissional, a partir de um modelo, que se queria integrado, baseado num Referencial¹ de Competências-chave, e assente no princípio transversal de iniciar cada Curso EFA com base num reconhecimento e validação das competências (RVC) adquiridas previamente por cada adulto-formando. Tratava-se, no essencial, de instituir um novo ponto de partida para os processos pedagógicos que envolviam os adultos, ambicionando-se superar “a dupla herança” (cf. Canário in ANEFA, 2002a, p. 50) que vinha caracterizando a história recente do sector em Portugal, nomeadamente a da vertente escolarizante que persistiu no ensino recorrente de adultos, e a vertente da formação profissional, tendente a reproduzir uma perspetiva funcionalista da relação entre a formação e o trabalho. De acordo com Canário,

estas duas tradições situam-se nos antípodas de uma formação que se pretende baseada na centralidade do sujeito que aprende, a partir do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e tendo como referência não uma listagem de conteúdos, mas sim um conjunto alargado de competências a construir. (Canário in ANEFA, 2002a, p. 50)

Neste sentido, toda a sua conceção curricular, inovadora no sector, envolveu um sistema modular criado “numa perspetiva de individualização e diferenciação dos trajetos de educação-formação, incluindo componentes integradas de formação profissionalizante e de formação de base que possibilitem a obtenção de uma

¹ No Referencial de Competências-chave do Ensino Básico, as áreas eram e ainda são: Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ver: *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (nível básico)*. Lisboa: ANEFA. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

certificação única” (ANEFA, 2002b, p. 7-8), num dos três níveis² de certificação com que o Projeto-piloto dos Cursos EFA começaria por ser implementado no contexto português. O balanço público, resultante da análise dos primeiros 13 Cursos EFA em observação, foi apresentado, em 2002, como globalmente positivo encorajando “o alargamento e consolidação progressivos deste novo tipo de oferta educativa, dirigido a públicos adultos não escolarizados ou cuja escolarização não cobre a educação básica obrigatória” (Canário in ANEFA, 2002a, p. 49). No que respeitou à administração central desta nova oferta, destacou-se a adoção de um modelo que, de acordo com Trigo, “faz um convite e um apelo a todas as organizações da sociedade civil, acreditadas pelo INOFOR³, para desenvolverem Cursos EFA” (Trigo, 2002, p. 116), o que neste âmbito representou também a indução de novas formas de governação educacional no sector (Barros, 2009b; Jessop, 1998).

No referente, por seu turno, à oferta de Ações S@ber+, sobressaiu como mais característico a própria estrutura destas ações de formação de curta duração, que foram concebidas para abranger um vasto leque de domínios possíveis de formação, permitindo aos adultos usufruir de um ou mais módulos (de 50 horas cada) diferenciados entre si, por serem: de iniciação, de aprofundamento ou de consolidação de conhecimentos (cf. ANEFA, 2001b, p. 31). A sua criação serviu de suporte às restantes ofertas, visando atingir o objetivo de “desenvolver ou reforçar competências em domínios profissionais, escolares e pessoais” (ANEFA, 2001a, p. 45) e cumprir a estratégia geral afeta à criação do novo sistema EFA, designadamente: “promover a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para uma resposta eficaz às exigências da terciarização e do desenvolvimento económico” (ANEFA, 2002c, p. 37).

Por fim, no que diz respeito, por sua vez, à oferta de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), o que sobressaiu como mais característico foi, desde logo, o seu enquadramento numa estratégia que passou por assumir que “existe em Portugal uma subcertificação” (ANEFA, 2001b, p. 39), sendo considerado um fator de justiça social “ser dada a oportunidade a todos os cidadãos, e, em particular, aos menos escolarizados e aos ativos empregados e desempregados,

2 Os três níveis são: B1, B2 e B3 concebidos como equivalentes, para todos os efeitos legais, aos 1º (quatro anos de escolaridade), 2º (seis anos de escolaridade) e 3º (nove anos de escolaridade) Ciclos do Ensino Básico Nacional.

3 O INOFOR, Instituto para a Inovação na Formação, é um instituto público criado em 1997, no âmbito da então Secretaria de Estado do Trabalho e Formação - Ministério do Trabalho e Solidariedade.

de verem reconhecidas e certificadas as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida” (ANEFA, 2001b, p. 21).

Toda a criação do Sistema RVCC português regeu-se pelo princípio de que “é possível e necessário valorizar a experiência e as capacidades profissionais, além de pessoais e cívicas, dos adultos para melhorar também o seu nível educacional” (Silva, 2002, p. 73). Neste período fértil de criação dos CRVCC⁴ a prioridade foi assegurar o desenvolvimento do essencial dos processos metodológicos inerentes ao Sistema RVCC, ou seja: quer as bases do modelo de organização e intervenção inerente ao processo RVCC; quer os materiais específicos de apoio ao desenvolvimento estrutural e organizacional das práticas (foi elaborado um kit para o processo RVCC); quer dos diversos instrumentos diretos de apoio para os profissionais de RVCC e para os adultos em processo; quer de dispositivos indiretos de apoio para uma documentação técnica/pedagógica adequada a todos os intervenientes no processo de RVCC; quer da compilação e divulgação de materiais de suporte teórico ao processo de balanço de competências e à construção do *Dossier* Pessoal (Portefólio) dos adultos.

Ora, o modelo adotado em Portugal para o reconhecimento dos adquiridos experienciais pressupõe desde a sua criação até ao momento presente, três eixos estruturantes de atuação e que são sequencialmente: o eixo de reconhecimento de competências-chave; o eixo da sua validação; e o eixo da sua certificação.

Assim, o eixo de reconhecimento de competências-chave é entendido no contexto nacional como o “processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projetos pessoais e profissionais significativos” (ANEFA, 2002d, p. 15). Na medida em que o reconhecimento “é promovido numa lógica formativa, de incremento da motivação para aprender” (Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 70), parte-se do pressuposto basilar de que o mesmo “constitui um passo extremamente importante na criação da identidade pessoal e

⁴ Em matéria documental destaca-se, neste período, entre outros documentos orientadores da ação, o Roteiro Estruturante dos Centros RVCC que era um guia geral, organizado pela ANEFA que se constituiu “como documento de referência e orientação do funcionamento dos CRVCC uma vez que operacionalizou e clarificou a regulamentação aprovada pela Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro” (ANEFA, 2002d, p. 5).

social, no desenvolvimento da autoestima e da confiança do indivíduo para progredir em aprendizagem e no desenvolvimento de competências” (*id.*, *ibid.*). Em termos processuais estipula-se que o reconhecimento de competências (RC) “constitui o conjunto das atividades, assentes numa lógica de balanço de competências e histórias de vida, no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios” (ANEFA, 2002d, p. 15), sendo, pois, no decorrer das diversas fases e atividades concretas que integram este eixo de intervenção que, como sublinham Correia e Cabete, “o adulto deverá construir, com o apoio do profissional de RVCC e dos formadores das quatro áreas de competências-chave, o seu *dossier* pessoal, documento onde se encontram todas as evidências documentais das competências de que o adulto é portador” (Correia & Cabete, 2002, p. 49).

Na sequência deste processo de reconhecimento virá então o segundo eixo estruturante de atuação nos CRVCC, o eixo de validação de competências-chave, concebido como o “ato formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar” (ANEFA, 2002d, p. 15), isto é, “representa o conjunto de práticas conducentes à atribuição de estatuto oficial e institucional às competências do indivíduo” (Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 71). Processualmente a validação de competências faz-se perante um júri de validação, com a presença de um avaliador externo ao Centro, cuja missão, como referem Correia e Cabete, “consiste em analisar e avaliar o *dossier* pessoal apresentado pelo adulto, interpretando a correlação entre todas as evidências aí documentadas e o referencial de competências-chave” (Correia & Cabete, 2002, p. 50).

Finalmente, a conclusão do processo de RVCC, tal como foi criado em Portugal, envolve o último dos eixos estruturantes referente à certificação das competências-chave. Este eixo foi entendido como a “confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou da experiência” (ANEFA, 2002d, p. 16), e envolve, em termos processuais a “oficialização da validação das competências através do registo na Carteira Pessoal de Competências-chave e, sempre que for caso disso, por decisão do Júri de validação, haverá lugar à emissão de Certificados de nível Básico 3, 2 ou 1, equivalentes, para todos os efeitos legais, aos 3º, 2º ou 1º Ciclos do Ensino Básico” (*id.*, *ibid.*), sendo a certificação, propriamente dita, “proporcionada por via das Instituições formais do sistema educativo” (Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 71). Quando todo o processo de RVCC se encontrava concluído nestas três componentes sequenciais de ação, os produtos finais que ficavam na posse

do adulto-educando, que percorreu este caminho num determinado CRVCC da Rede nacional, eram: o *Dossier Pessoal* ou *Portfólio*; a *Carteira Pessoal de Competências-chave*, e o *Certificado*.

No fundo, todo este processo inerente ao modo de implementação desta nova modalidade educacional para adultos pouco escolarizados, tal como foi introduzida e operacionalizada em Portugal, sobretudo no curto contexto institucional da ANEFA, teve como finalidade, de acordo com Ana Luísa Pires “promover a visibilidade destas aprendizagens informais, experienciais, e atribuir-lhes um ‘valor de uso’, tanto na esfera educativa como social e profissional” (Pires, 2005, p. 3). Trata-se, com efeito, de fazer assentar por princípio todo o processo de RVCC num axioma basilar da esfera tradicional da educação de adultos, o de que todos os adultos são portadores de um conjunto amplo, e frequentemente invisibilizado, de competências e saberes que adquiriram de múltiplas formas (Barros, 2014; 2016). O modo como os Profissionais de RVCC encaravam a sua função atravessava esta lógica pedagógica, como estes testemunhos, recolhidos à época traduzem:

competo-me levar o adulto a consciencializar-se da importância de todos os conhecimentos que possui e seu respetivo valor (...) tenho que assumir um papel de facilitador de ajuda na (re)descoberta das suas competências, o que, por vezes, se torna um processo difícil, na medida em que a escolha é do adulto, é ele que tem nas suas “mãos” as suas competências. A minha missão é motivá-lo, esclarecer as suas dúvidas, definir objetivos, entendê-lo, criar “à vontade” e segurança, respeitá-lo, escutá-lo ativamente, aproximar-me do seu território, tendo o cuidado de não interferir no seu espaço e evitando ao máximo que se sinta numa posição de desconfiança e de inferioridade [RE (S) 2].

ao longo do meu trajeto de profissional de RVCC, procurei sempre estar atenta à minha prática e aos resultados que daí advinham, os quais foram sendo manifestados sobretudo pelos próprios adultos. Estou a falar, por exemplo, do tipo de linguagem que utilizava, o qual era demasiado académico e desajustado à realidade com que me deparava (adultos com baixos níveis de escolaridade). Este foi um dos aspetos que fui alterando ao longo da minha prática como profissional, tendo sempre em atenção as necessidades e motivações individuais dos adultos [RE (S) 1].

Nestes moldes o arranque efetivo desta nova oferta partiu do Projeto-piloto que foi implementado em torno de 6 CRVCC em observação, tendo estes centros-piloto certificado pela primeira vez por esta via, cumulativamente entre si, um total de 493 adultos, cujo processo RVCC (ver anexo 1) assentava em alguns momentos estruturantes, designadamente: o atendimento, a informação e o aconselhamento que se concebem logo à entrada do processo; seguidos da identificação de competências; e possivelmente por formações complementares; em cujo decurso são oferecidas informação e aconselhamento; até à validação e certificação.

Como resultado do facto, que já referimos, de esta oferta, em particular, ter sido inscrita numa linha de enfrentamento do problema da subcertificação, verificou-se nos discursos públicos o reconhecimento do potencial do processo RVCC para a “construção de oportunidades e percursos de formação congruentes com os trajetos e as aquisições passadas dos formandos” (Silva, 2002, p. 142), a par da necessidade de se evitar que esta oferta se transformasse numa “atribuição administrativa de títulos escolares” (Silva, 2002, p. 142) motivada pela definição de metas físicas, neste período ainda confortáveis, que cada CRVCC teria de cumprir, em termos de certificação, para tornar este investimento eficaz no objetivo de contribuir para “recuperar, tão depressa quanto possível, o atraso acumulado” (Silva, 2002, p. 141).

Ora, após a extinção da ANEFA e a criação (Decreto – Lei n.º 208/2002, DR 240, Série I-A, de 17 de Outubro) da Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), nasceria, neste âmbito, um modelo de gestão e avaliação de resultados imposto centralmente e destinado a ser operacionalizado periféricamente nas suas linhas mestras, com metas demasiado elevadas a cumprir e do qual se fez depender diretamente a aprovação de financiamento, resultando num acréscimo substancial de trabalho burocrático, como revelam testemunhos recolhidos na época, como por exemplo este:

na prática, enquanto profissional de RVC, desenvolvo tarefas de natureza administrativa e educativa. Entre as tarefas administrativas destaco a elaboração de atas e de fichas de avaliação de desempenho, a realização do cronograma das sessões de trabalho com os adultos, o preenchimento de documentos vários alusivos ao processo de cada adulto (contrato, carteira pessoal de competências-chave, termos de posse, pedido de validação, diploma, entre outros), os sumários das sessões, o estabelecimento de contactos, a participação nas reuniões da equipa, a planificação das sessões individuais

e de grupo, e a colaboração com os outros profissionais do Centro RVCC, nomeadamente no que se refere à produção de relatórios, de artigos, entre outros trabalhos solicitados à equipa [RE (S) 1]

Noutra direção, também Fernanda Marques apontou duas variáveis que traduziam, à época, os problemas principais vividos pelos CRVCC desde que passaram a ser tutelados pela DGFV, nomeadamente: i) a variável do subfinanciamento; e ii) a variável que se prende com “a ausência de acompanhamento aos Centros por parte da tutela, o que se verifica desde 2003, e que tem como consequência podermos hoje afirmar que o sistema se encontra a funcionar em ‘roda livre’, sem qualquer controlo de qualidade de desempenhos e práticas” (Marques, 2007, p. 179). Também recolhemos inúmeros testemunhos que abordavam este problema, tal como este:

em relação à DGFV há uma falta de acompanhamento e apoio aos Centros de RVCC (...) há mesmo uma falta de reconhecimento em relação ao nosso trabalho, muitas vezes, ou sempre, só reconhece as metas físicas, algo que na sua opinião reflete o bom ou mau desempenho do Centro. No ano de 2004, por exemplo, não houve acompanhamento ao nosso Centro, os encontros e as formações promovidas até hoje são “ocas” no seu conteúdo, e quando se levantam problemas de funcionamento, ou outros, não têm espaço para discussão [RE (A) 1]

Ora, as dificuldades sentidas no terreno por estas imposições ao Sistema EFA advindas da lógica de governação operacionalizada pela DGFV alertavam já os atores educacionais para a necessidade de encetar uma vigilância crítica para evitar que as novas ofertas de EFA se compartimentalizem tornando-se meros dispositivos paliativos, que a ser assim, não serviriam o projeto de emancipação pessoal e social dos cidadãos em geral e dos mais desfavorecidos em particular contido na visão com que o *Programa de Ação s@ber +*, enquanto política pública, foi concebido. O risco era o de que as novas práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências se transformassem em meros mecanismos renovados de confirmação das desigualdades sociais, e de eventuais percursos familiares de exclusão social e educacional, isto se o RVCC tende-se a ser usado para uma mera produção rápida de certificados escolares destinados aos adultos pouco escolarizados (Barros, 2009a).

A criação e evolução dos CNO (2006-2012) – o período de expansão

Em 2006, o Despacho nº 15 187, de 14 de julho determinava a abertura de centros nas escolas, agora rebatizados como Centros Novas oportunidades (CNO), apontando as habilitações necessárias aos professores/formadores das áreas do Referencial de Competências-chave e atribuindo créditos horários às escolas onde funcionassem ofertas quer de cursos EFA quer de reconhecimento, validação e certificação de competências. O documento reiterava as preocupações com a falta de certificação da população portuguesa e apontava a necessidade de colmatar essas lacunas através da criação de mais CNOs, porém aproveitando agora a própria rede escolar já existente.

A este significativo alargamento da rede de CNOs acrescentou-se à lógica dos processos (ver anexo 1), a partir de 2007, a possibilidade de conclusão do ensino secundário (doze anos de escolaridade), também por via do reconhecimento de adquiridos experienciais (até aqui dirigido apenas à conclusão da escolaridade básica). O Despacho nº 11 203/2007, de 8 de Junho e a Portaria nº 370/2008, de 21 de maio determinaram os moldes em que se faria a expansão de funções nos CNO e qual a nova composição da equipa: um diretor, um coordenador, um técnico de diagnóstico e encaminhamento, formadores, profissionais de RVC e técnicos administrativos⁵.

Os CNO foram integrados na medida política designada por *Iniciativa Novas Oportunidades* (INO), sendo tutelados pela então criada Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) que veio substituir a DGFV (Decreto-lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro). Neste âmbito os CNOs tinham como missão assegurar a educação e formação de jovens e adultos, prometendo resultados rápidos e eficazes, no sentido da melhoria das qualificações, as quais eram inferiores às da média europeia (Távora, Vaz & Coimbra, p. 2013). Os CNOs estiveram associados a apoios europeus, a parcerias e a uma enorme divulgação e publicitação sem precedentes em Portugal (ANQ, 2011). Os CNOs foram responsáveis por certificar muitos adultos, entre 2007 e

⁵ De acordo com o número de inscrições recebidas pelo Centro, assim se determinaria o número de elementos que o iriam compor: poderia haver um ou dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento, o número de profissionais de RVC podia ser de três a cinco, poderia haver entre cinco a oito formadores e um ou dois técnicos administrativos, caso o volume de candidatos o justificasse.

2012, valorizando as empresas cujos funcionários eram certificados, muito embora esses interesses de publicitação fossem, em certa medida, sobretudo ideológicos (Capucha, 2013).

Ora, os CNOs tinham, entre várias outras funções, as de assegurar a educação e formação de adultos, encaminhando os candidatos para os Cursos EFA ou para o RVCC, visando a conclusão do ensino básico e também do ensino secundário. Essas disposições tinham por base o já existente Referencial de Competências-Chave para o Ensino Básico, e o novo Referencial de Competências-Chave para o Ensino Secundário que apresentou novas áreas de competência⁶. Sendo que, no discurso público, verificou-se uma ênfase na importância das formações modulares como forma de conclusão do ensino secundário para candidatos com o ensino secundário incompleto, isto é, a quem faltasse até seis disciplinas para o concluir⁷ (Portaria nº 230/2008, de 7 de março).

A INO desde logo apontou metas ambiciosas, quer para a criação de Centros, quer para o número de certificados. De acordo com dados fornecidos pela INO no SIGO, referentes a dezembro de 2007, o total de adultos certificados que entre 2001 até 2005 havia sido de 59,040 (repartido entre os processos de RVCC num total de 44.253 e os Cursos EFA num total de 14.787) disparou para um total de 83.970, entre os anos de 2006 e 2007 (os processos de RVCC obtiveram um total de 76.922 e os Cursos EFA um total de 7.048).

Não obstante a forte visibilidade pública que o campo da EFA adquiriu, totalmente inédito na sua história nacional, devido à agenda política da INO, e o aclamado sucesso medido pelo elevado número de centros e de candidatos em processo certificados, esta medida foi alvo de diversas críticas, sendo a mais recorrente a que se prende com a elevada pressão que era exercida sobre os CNOs no sentido da obtenção das metas

⁶ No Referencial de Competências-chave do secundário, as áreas são: Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). Ver: *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (nível secundário)*. Lisboa: ME/DGFV. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

⁷ As formações modulares ou UFCD (unidades de formação de curta duração) eram (e ainda são) unidades que constavam dos planos curriculares obrigatórios para candidatos que frequentassem os Cursos EFA nas modalidades escolar ou dupla certificação e que eram oferecidas em alternativa aos candidatos a quem faltassem até seis disciplinas para terminar o ensino secundário. Outra opção alternativa para esses candidatos seria a realização de exames no âmbito do D.L. 357/2007, de 29 de outubro, para conclusão do ensino secundário.

(Távora, Vaz & Coimbra, 2013; Martins, 2014). O que, aliás, suscitou avisos originados em diversos quadrantes da sociedade portuguesa, dos quais destacamos o quadrante da academia, onde, entre outros exemplos, António Nóvoa e Rui Canário alertavam respetivamente, quer para a ideia de que “olhar para os RVCC como no passado se olhou para as ‘campanhas de alfabetização’, vendo-os como a solução mágica para resolver o ‘atraso educacional português’, seria a mais perigosa das ilusões” (Nóvoa, 2007, p. 12); quer de que “a justificação do programa retoma os habituais e ‘velhos’ clichés sobre a relação direta e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o ‘crescimento económico’, o ‘desenvolvimento’, a ‘superação do atraso’, o ‘emprego’, a ‘produtividade’, a ‘competitividade’ e a ‘coesão social’. Ora, não ficará mal reconhecer que esta relação direta não existe” (Canário, 2007, p. 167).

Várias foram as evidências que demonstraram que a INO representou um exemplo nacional de uma política para as estatísticas, baseada no que Brown diz ser uma “retórica inclusiva para uma realidade exclusiva” (Brown, 2000, p. 38), e que se disseminou uma retórica das oportunidades e da empregabilidade que contribuiu em larga medida para distribuir ilusões.

A criação e evolução dos CQEP (2013-2015)

– o período de estrangulamento

O surgimento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) ocorreu com as alterações governativas que impuseram políticas de austeridade conducentes, neste âmbito, diretamente à extinção da rede de CNOs. Os novos CQEPs surgem em muito menor número que os anteriores, sem financiamento, maioritariamente instalados em escolas ou em centros de emprego. Surgiu nova legislação afeta à regulação da organização dos novos centros (Portaria nº 135-A/2013 de 28 de março), que introduziu, desde logo, a redução do número de elementos constitutivos das equipas, face ao modelo anterior dos CNOs. Designadamente, a figura do diretor (presente nos CNOs) foi extinta, o coordenador pedagógico (dos CNOs) deu lugar à figura de coordenador (nos CQEPs), os profissionais de RVC (nos CNOs) passaram a ser técnicos de ORVC⁸ (nos CQEPs), os formadores continuaram a ser reconhecidamente necessários, embora passassem agora a ser em menor número, de acordo com as disponibilidades das escolas dado que os centros deixaram de ter

⁸ Técnicos de orientação, reconhecimento, validação e certificação.

financiamento próprio, acontecendo frequentemente que os próprios Técnicos de ORVC desempenharam o papel de formadores. Quando os centros estavam instalados em escolas, no modelo CNOs, a disponibilidade dos professores destacados era total na maior parte dos casos, nos CQEPs, cada professor, independentemente do cargo ocupado no centro, passou a dispor de uma carga horária limitada, sendo o seu restante horário constituído por turmas do ensino regular em que devia lecionar. Tratava-se de uma relação entre CQEP e escola em que o centro ficava a perder, como referem estes testemunhos de técnicas,

o CQEP era um bocadinho, um parente pobre da Escola (E1);

Digamos que o CQEP ou o Centro fica em segundo plano. Porque primeiro é a escola (E2);

E há outra desvantagem... é que, se a pessoa estiver única e exclusivamente como formadora de um Centro, terá mais disponibilidade, pronto, estará mais concentrada apenas no Centro. Aqui nós acabamos por ter que nos dividir (E1).

Não obstante, dos anteriores CNOs os novos CQEPs herdaram os passos necessários para acompanhar os candidatos (ver anexo 1), desde o acolhimento, o diagnóstico, a informação e orientação e o encaminhamento, não herdando porém a mesma dimensão da equipa o que nas palavras de uma técnica basicamente significou:

Como tínhamos pessoal limitado, como técnicas fazíamos tudo... desde o acolhimento do adulto, a sua inscrição e depois as diferentes fases. A parte de informação, de diagnóstico, até ao encaminhamento. Sempre, fazíamos tudo. Inclusivamente, até fazíamos a seguir, depois os processos RVCC, fazíamos também a formação. Nós fizemos tudo (E2)

As ofertas chave disponíveis não sofreram alteração, mantendo-se tanto os Cursos EFA, nas vertentes escolar e de dupla certificação, como o processo RVCC. Ora, neste quadro a inovação a merecer destaque que foi introduzida pela nova agenda política associada aos CQEPs manifestou-se através do surgimento de uma

prova⁹, no caso dos processos RVCC, com o valor de 60% da totalidade do processo, nas modalidades escrita e oral. Esta característica nova em Portugal no âmbito do processo de reconhecimento de adquiridos experienciais apareceu justificada no discurso público como uma pretensão de atribuir mais rigor ao processo, dando-lhe agora uma dimensão escolar. Como recorda uma técnica,

a prova foi importante porque o processo estava um pouco descredibilizado, digamos que o processo... havia muita gente a por dúvidas (E2).

Desde o início que a questão da elaboração da prova, da responsabilidade das equipas dos CQEPs suscitou debate, já que as provas de cada área de competência tinham de contemplar todos os temas (no caso do RVCC básico) ou todos os domínios de referência (no caso do RVCC de nível secundário), o que originaria uma prova demasiado longa. A resposta encontrada para este problema, de resto inusitado no âmbito dos princípios pedagógicos inerentes à educação de adultos (Lindeman, 1926; Freire, 1968; Gelpi, 1994; Malglaive, 1995; Milana, 2009) por parte de alguns centros, passou pela construção de provas com questões de desenvolvimento intercaladas com outras de resposta curta ou de escolha múltipla. Nas questões de desenvolvimento eram oferecidas em geral várias possibilidades, dando abertura, e incentivando aos candidatos a integração das suas experiências de vida nas temáticas dos diversos núcleos geradores das áreas de competência-chave.

Em suma, durante este período basicamente minimizou-se a dimensão da rede de centros anteriormente criada, reduziu-se substancialmente a dimensão das equipas, retirou-se 60% de valor ao portfólio construído com base em metodologias de proximidade como as abordagens biográficas e o balanço de competências, e retirou-se o financiamento aos centros. Por outras palavras, a educação de adultos em Portugal desapareceu da agenda política.

⁹ De facto, foram várias as provas para cada modalidade de RVCC, pois todas as áreas de competência foram sujeitas a prova, surgindo assim: para o RVCC básico as provas de Matemática para a Vida (MV), Linguagem e Comunicação (LC), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE); para o RVCC secundário, as provas de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

Dos CQEP aos CQ: inversão de um impasse?

Com as alterações governativas de finais de 2015 foram criados os Centros Qualifica (CQ) que passam a substituir os anteriores CQEPs (Portaria 232/2016 de 29 de agosto, e Despacho 1971 de 8/3/2017), sendo agora as equipas, a partir de março de 2017, compostas do seguinte modo: um coordenador, dois Técnicos de ORVC e vários formadores, todos professores e com parte dos seus horários preenchidos com turmas¹⁰. As principais inovações introduzidas foram, por um lado, a contratação de dois Técnicos de ORVC, autorizada em outubro de 2016, os quais, não sendo professores, dedicam as suas 35 horas de trabalho semanais ao centro, possibilitando assim outra dinâmica nos atendimentos, encaminhamentos e processos RVCC, bem como um maior avanço em todos os aspetos burocráticos; e por outro lado, as várias fases do processo, nomeadamente: o acolhimento, o diagnóstico, a informação e orientação e o encaminhamento passaram a dispor de uma maior quantidade de tempo, contabilizado no âmbito do número de registos autorizados de sessões por etapa na plataforma SIGO.

No quadro da nova política pública para o sector da EFA, agora designada de *Programa Qualifica*, verifica-se que “o Governo estabeleceu como prioridade política de âmbito nacional a revitalização da educação e formação de adultos, enquanto pilar central do sistema de qualificações, assegurando a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a permanente melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem” (PQ, s/p). Nesse sentido aposta-se na criação de dispositivos de apoio novos, que se enquadram em orientações muito práticas quer para o processo RVCC, quer para os Cursos EFA, e que aparecem propostos em dois documentos: i) o Guia Metodológico; e ii) a Orientação Metodológica N.º 1 (ANQEP, 2017a; 2017b). Criou-se também o Passaporte Qualifica, documento a que se acede através do SIGO, onde serão registadas as formações validadas dos candidatos e que possibilita enorme abrangência e cruzamento de dados.

A alteração mais notória face ao modelo anterior (o modelo dos CQEP) surge precisamente no âmbito da prova, que nos processos RVCC continua como obrigatória, mas deixando de ser escrita e passando agora a ser uma apresentação

¹⁰ Neste caso, cada professor/elemento do Centro Qualifica já pôde ter a componente do seu horário dedicada ao Centro em 80%, ficando com muito menos turmas no ano letivo de 2016/17 do que no anterior, o que efetivamente tem permitido maior disponibilidade para o Centro.

oral perante um júri de certificação, no fundo retomando, no essencial, a lógica do júri de validação existente no período de vigência dos CRVCC. A Orientação Metodológica N.º 1 aponta três momentos nesse processo, designadamente: i) o da preparação para a prova, que poderá decorrer até 25 horas; ii) o momento do Júri de Certificação, que agora se designa como prova; e finalmente, iii) um terceiro momento a que chama avaliação e tomada de decisão. A importância da prova continua a ser significativa, sendo considerada como o remate final do trabalho do candidato, cuja preparação é agora bem acompanhada pela equipa, sobretudo pelos Técnicos de ORVC e pelos formadores. Efetivamente, as diferenças, face ao modelo anterior, são significativas dado que nem a prova tem avaliação quantitativa nem é escrita, esperando-se assim que o candidato, tendo sido acompanhado no decorrer do seu trabalho pelos técnicos e formadores e continuando a sê-lo na preparação da sua apresentação, a realize com sucesso e maior tranquilidade.

Há ainda a destacar o aspeto da formação complementar aos candidatos RVCC que nos CQEP podia atingir 25 horas e que se apresenta agora nos Centros Qualifica como um imperativo, sendo no mínimo de 50 horas. A questão é apresentada ao nível do Programa Qualifica como destinada a possibilitar a formação nas áreas em que o candidato apresente menos competências. Porém não é uma opção isenta de problemas, dado que, por um lado, representa um acréscimo de dificuldades na elaboração de grupos e horários para formação presencial, e por outro lado, há o paradoxo de os Centros Qualifica, que são parte da oferta pública nacional, não terem financiamento enquanto os cursos assegurados por entidades privadas sob a forma de protocolos beneficiam de financiamento. São aspetos sublinhados, por exemplo nestes testemunhos que recolhemos,

Sim, duplicou. Sim, sim, sim. Pronto, torna-se complicado para algumas pessoas, porquê, porque pretendendo-se fazer sessões em grupo, hum... no Algarve e acho que em todo o lado, eu acho que nós temos o problema das pessoas, seguranças têm horários rotativos, supermercados, rotativos, hospitais, rotativos... portanto, é muito difícil arranjar horários em que as pessoas possam vir... (...) Mas há esse problema, há. Acho que são muitas horas... eu pessoalmente julgo que são muitas horas presenciais. Pronto, que deveria ser... há pessoas que podem necessitar dessas 50 horas de facto. Mas há outras que não necessitam. (E1)

O coordenador tem feito alguns protocolos (...) Têm é sempre muitas dificuldades em abrir os cursos. Que há falta de candidatos... por isso é que... por isso é que eles procuram os protocolos aqui junto do Centro, para garantir logo um número razoável de pessoas para abrir...mas eles têm financiamento, têm. (E2)

No que concerne à relação dos centros com a tutela, de um modo geral é percecionado como sendo uma constante desde sempre a dificuldade em obter esclarecimentos adequados e em tempo útil, o que é referido como um obstáculo ao fluir destes processos que são de cariz personalizado, e que por isso mesmo, suscitam nos técnicos algumas dúvidas contextualizadas que a legislação e as orientações técnicas, *per se*, nem sempre preveem. Nas palavras de duas das técnicas envolvidas,

Eu não tenho tido muito contacto com a ANQEP... hum, obtive algumas respostas, acho que não obtive todas nas dúvidas que para lá coloquei..., mas só ao fim de bastante tempo. Mais de quinze dias sempre... (...) Dúvidas com processos.... Com processos complexos que... nos levantavam dúvidas, a mim e a todos nós, porque quando colocamos para lá as dúvidas, nós já analisamos todos em conjunto a situação. Hum... coisas que não podemos resolver no SIGO, por vezes, habilitações que já estavam mal colocadas, ou eventualmente, um simples engano nosso, uma incorreção de um nome, pode demorar e demorou, por acaso não fui eu, mas até foi o nosso coordenador que se enganou num nome e, para alterar aquele nome, eu julgo que estivemos mais de um mês à espera que o nome fosse alterado. A sério, nós não conseguimos alterar as coisas. Quando é num nome, eu acho que nós deveríamos ter acesso a alterar... (E1)

Por vezes, aparecem situações complicadas, por exemplo na interpretação de certificados... há certificados muito antigos que temos que saber interpretar. Muitas vezes não sabemos como situar a pessoa, se é num 'EFA A'. Se é num 'EFA B', 'EFA C' e nós... pronto, essas questões colocamos... e outras situações que nem nos passa pela cabeça, e aparecem-nos sempre aqui situações bastante complicadas (...) Um dos grandes problemas é o distanciamento. Seria

mais fácil pegar no telefone, falar com a pessoa... por acaso, houve uma ou outra situação que me aconteceu e eu fiz isso, mas no geral, é... é difícil.... Normalmente são muito demorados a responder. Esse é o único problema, a demora na resposta. Respondem, é verdade, respondem, mas demoram muito, muito tempo a responder... (E2)

Relativamente à permanência dos Centros Qualifica nas escolas, são sublinhadas as desvantagens já percecionadas no âmbito dos CQEPs, embora nos contextos de práticas se admitam certas vantagens também, designadamente na recondução de jovens alunos da própria escola com insucesso para o centro, onde normalmente são encaminhados para as ofertas de cursos EFA¹¹ atualmente existentes. Trata-se de uma situação controversa dado que gera situações desiguais no acesso quando o objetivo é o prosseguimento de estudos ao nível superior. Neste particular os testemunhos seguintes são esclarecedores,

Hum... de facto, nós temos, por exemplo, uma das vias de conclusão do ensino secundário são os EFAs, que nós encaminhamos esses alunos para EFAs. E... e a maior parte desses alunos são alunos da escola, portanto... a primeira coisa é... é contactar aqui o Centro. E aliás, neste momento até praticamente já todos os professores conhecem e... da própria escola, e... e encaminham esses alunos para... para o Centro, porque sabem que aqui há uma forma de eles terminarem o ensino secundário... quando eles têm essa dificuldade (E2)

E os próprios cursos EFA começam também a criar alguma injustiça. Porque eu acho que... eles não foram criados para o fim com que estão a ser aproveitados atualmente, pelos jovens que não conseguem concluir o ensino secundário (...) inclusivamente a... a perspicácia dos nossos jovens já chega a um ponto de um jovem me ter anulado a matrícula este ano numa turma que eu tenho de 12º ano, hum... o aluno tinha notas para passar, para concluir o 12º

11 São atualmente três as modalidades de Cursos EFA de certificação escolar: i) EFA A, tem a duração de dois anos e é para quem tenha o 9º ano, ou já tenha iniciado o décimo mas não o tenha concluído; ii) EFA B, tem a duração de um ano, é para quem concluiu o 10º ano ou, para quem tem o 10º ano com duas disciplinas em atraso; iii) EFA C, tem a duração de seis meses, é para quem tiver o 11º ano completo, ou condições para transitar para o 12º.

ano, depois teria que fazer os exames, mas tinha notas positivas, e o aluno anulou a matrícula para entrar num curso EFA, para perder as notas... porque ele teria nota de 12 e a média não lhe chegava para entrar na universidade. Portanto, o aluno já utiliza... está a tentar utilizar o curso EFA, perder a nota e conseguir ter uma nota superior no exame da específica, para conseguir o acesso ao ensino superior, precisa de um 16... (...) entra só com a nota desse exame. Entra, entra... entra com o certificado do curso EFA, sem nota, e a nota que conta é a nota do exame que ele vai fazer (E1)

Por fim, é interessante notar que o processo de RVCC em termos gerais é percecionado como adequado não aportando dificuldades especiais aos adultos pouco escolarizados, sendo referido que a maior dificuldade desde a origem do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal se relacionou sempre com a ‘tradução’ dos referenciais. Porém esta questão beneficia já de um património partilhado entre centros de materiais de desconstrução da complexidade inerente aos dois referenciais existentes e inalterados desde a sua criação. Uma das técnicas refere a este respeito o seguinte,

Nós olhávamos para o referencial e dizíamos, mas o que é isto, isto é... é extremamente complexo (...) Daí que começou, todos os centros começaram a desconstruir o referencial e a arranjar uns documentos próprios, hum... dando sugestões... (E2)

Ora, não sendo o processo RVCC percecionado como difícil e provando os dados existentes no SIGO, que no âmbito dos CQEPs e dos atuais Centros Qualifica, a taxa de desistência e abandono tem sido bastante significativa, a explicação avançada resume-se à falta de motivação desses adultos em processo. Veja-se este testemunho,

Isto é como tudo... isto é como tudo! Hum... nós vamos ver os miúdos na escola, hum... 20% estuda! Vinte por cento.... ou dez por cento gosta da escola. E estuda, e está aqui com vontade. O resto não... o resto, o resto... os oitenta por cento do... dos alunos, estão porque têm que estar. E... é o mesmo é nos adultos... isso reflete-se nos adultos. (...) Hum... e pronto, falta-lhe a motivação, falta-lhe a disponibilidade. Muitas vezes não é que não tenha tempo, mas... mas pronto,

é mais fácil estar a fazer outras coisas. E isto tanto nos mais jovens como nos... nos adultos mesmo. Isto já se vê... esta... esta realidade vê-se nas escolas, nos jovens, mas vê-se depois nos adultos, que é mesma coisa... (...) O sucesso de um processo RVCC está sempre dependente da motivação deles, da disponibilidade deles (E2)

Notas finais

Embora a agenda nacional para a educação e Formação de Adultos (EFA) após o 25 de Abril de 1974, e a subsequente emergência da Democracia em Portugal, seja no essencial caracterizada por descontinuidades e algumas contradições, não deixa de ser interessante verificar que em quatro décadas existiram, apesar das indecisões e porventura perversões induzidas na própria implementação (Barros, 2009a), algumas políticas notáveis neste campo educacional, como foram, no nosso entender, o *Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos* (PNAEBA) elaborado em 1979 e, mais recentemente: o *S@ber+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, 1999-2006* (PDEEFA), usualmente designado como *Projeto de Sociedade S@ber +*, elaborado em 1999.

Na “Agenda para o Futuro” integrada nos trabalhos da UNESCO desenvolvidos em Hamburgo (1997), o tema 10 “Fomentar a cooperação e a solidariedade internacionais” (§ 50 a 53) esboça a necessidade de articular a dimensão ética com os direitos humanos, o reconhecimento do direito de aprender ao longo da vida para todas as pessoas, promovendo e valorizando as oportunidades e acentua: “A cooperação e a solidariedade internacionais devem reforçar um novo conceito da educação de adultos que seja (...) para abarcar todos os aspetos da vida, e (...) para incluir todas as áreas de atividade cultural, social e económica” (§ 50:57). Da análise deste documento, destaca-se a importância dos Direitos Humanos e do acesso de todos à educação de adultos. O documento sugere ainda medidas, tais como: aumentar a participação das pessoas, motivá-las para os seus interesses, aproveitar as suas experiências na construção de uma aprendizagem plena e responsável que se pretende que decorra pela vida, melhorando-a e construindo-a. Com esta visão abrangente dos saberes, deixa de haver dicotomia entre aspetos tão presentes quanto necessários ao conhecimento e à aprendizagem, tornando-os assim complementares. Se a educação formal e a não formal são tidas como determinantes neste contexto,

também a informal readquire importância e peso, estabelecendo-se com base nas experiências e nas vivências das pessoas, motivações e interesses.

Ora, a maior inovação que em Portugal foi introduzida por esta última agenda política, inspirada nos trabalhos de Hamburgo, refere-se à incorporação no âmbito de todo o sistema educacional de oferta pública para adultos (e jovens) de uma lógica de valorização das aprendizagens experienciais, que fez emergir no cenário nacional o reconhecimento de adquiridos experienciais a partir de 2001.

Em quinze anos de história, o RVCC português representa uma área de conhecimento e prática incontornável, em torno do qual tem vindo a evoluir todo um sistema e uma política ao mesmo tempo que tem sido construído um manancial de saber que interessa analisar criticamente e divulgar publicamente.

Como a Recomendação da UNESCO sobre educação e aprendizagem dos adultos salienta:

Member States should foster an environment where quality adult learning and education is provided through measures such as: enabling learners to acquire and accumulate learning, experiences and qualifications through flexible participation and accumulation of learning outcomes at different stages. Learning outcomes from participation in non-formal and informal adult learning and education should be recognized, validated and accredited as having equivalent values to those granted by formal education (e.g. in accordance with National Qualification Frameworks) to allow for continuing education and access to the labour market, without facing discrimination barriers (Unesco, 2016, p. 12-13)

Isto vem alertar para a importância que a oferta nacional de reconhecimento de adquiridos experienciais tem para a promoção de equidade e igualdade no usufruto do direito à educação por parte dos adultos pouco escolarizados que em Portugal têm sido os beneficiários prioritários desta agenda educacional. Porém, ainda é cedo para avaliar se as medidas do *Programa Qualifica* irão representar ou não a inversão de um impasse político que efetivamente existiu entre 2013 e 2015 e que bloqueou o sistema levantando barreiras à população educacionalmente vulnerável do país.

Referências Bibliográficas

- ANEFA** (2001a). *Plano de atividades 2001*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA** (2002a). *Relatório nacional: Cursos de educação e formação de adultos “Em observação” 2000/2001*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA** (2001b). *Relatório de atividades 2000*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA** (2002b). *Cursos de educação e formação de adultos: Documento de trabalho*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA** (2002c). *Plano de atividades 2002*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA** (2002d). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- ANQ** (2011). *Linhas orientadoras para o futuro da iniciativa novas oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- ANQEP**. (2017a). *Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica - Guia Metodológico*. Lisboa: ANQEP.
- ANQEP**. (2017b). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolares (RVCC Escolar) - Orientação Metodológica N.º 1*. Lisboa: ANQEP.
- Barros, R.** (2009a). *Políticas para a educação de adultos em Portugal: A governação pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Volume I e II. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Barros, R.** (2009b). Subsídios para a construção de um racional teórico para investigar os (novos) modos de governação e regulação das políticas educativas no sector da educação de adultos em Portugal. In H. Ferreira, C. Lima, F. Alves, G. Santos, & S. Bergano (Orgs.), *Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE): Investigar, avaliar, descentralizar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Barros, R.** (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. [Com Prefácio do Dr. Alberto Melo e Comentários da Professora Doutora Carmen Cavaco e do Professor Doutor Luís Alcoforado]. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R.** (2013a). A Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) - um marco na europeização da agenda pública do sector, *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 59-86
- Barros, R.** (2013b). *As políticas educativas para o sector da educação de adultos em Portugal: As novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora.

- Barros, R.** (2014). The Portuguese recognition of prior learning (RPL) policy agenda: Examining a volatile panacea by means of ethno-phenomenological interpretations. *Encyclopaideia, Journal of Phenomenology and Education*, XVIII(40), 53-68. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/4653
- Barros, R.** (2016). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators: Some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. In P. Andersson, A. Fejes, & F. Sandberg (Eds), *Researching recognition of prior learning around the globe*. (pp. 26-42). London: Routledge. Doi:10.1080/02601370.2013.778071
- Brown, U.** (2000). Inclusive Rhetoric, Exclusive Reality. In Jane Thompson & Mae Shaw & Liam Bane (Ed.). *Reclaiming Common Purpose* (pp. 38-41). Nottingham: NIACE.
- Canário, R.** (2002). Posfácio. In *Relatório Nacional dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, 2000/2001* (pp.49-53). Lisboa: ANEFA.
- Canário, R.** (2007). Multiplicar as Oportunidades Educativas. In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE.
- Capucha, L.** (2013). Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade. In Aprender, outubro de 2013. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Cavaco, C.** (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Conselho Nacional de Educação** (2002). Aprendizagem ao Longo da Vida (Parecer nº 1/01, redigido por A. Rita Varela). In CNE, *Pareceres e Recomendações, 2001* (pp. 15-136). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.
- Correia, A. & Cabete, D.** (2002). O valor do que Aprendemos ao Longo da nossa Vida... e a Importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão e Maria Márcia Trigo (org.). *Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade* (pp. 45-53). Lisboa: ANEFA.
- Freire, P.** (1968). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gelpi, E.** (1994). Adult Education for Export. In Metka Svetina (ed.), *Rethinking Adult Education for Development II* (pp.79-86). Ljubljana: Slovene Adult Education Centre.
- INO** (2005). *Iniciativa novas oportunidades*. Consultado em <http://212.55.143.51/documentos.aspx>
- Jessop, B.** (1998). The rise of governance and the risks of failure: The case of economic development. *International Science Journal*, 155, 29-45. doi: 10.1111/1468-2451.00107
- Lima, L. C.** (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências*, (pp. 31-60). Lisboa: EDUCA.

- Lindeman, E. C.** (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Malglaiive, G.** (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, F.** (2007). Centros RVCC: Análise da Situação e Propostas. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 177-184). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.
- Martins, J.** (2014). *Das políticas às práticas de educação de adultos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Melo, A., Matos, L., & Silva, O. S.** (2001). *S@ber+: Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA/GMEFA.
- Milana, M.** (2009). Opportunity structures for adult educators to acquire (pedagogical) qualifications in Denmark. *Journal of Educational Sciences*, XI(1(19)), 95-102.
- Nóvoa, A.** (2007). É Preciso Manter uma Vigilância Crítica sobre o Reconhecimento de Adquiridos – Entrevista a António Nóvoa. In *Aprender ao Longo da Vida*, 7, 10-18.
- Pires, A. L.** (2005). *O Reconhecimento e a Validação das Aprendizagens dos Adultos: Contributos para a Reflexão Educativa* (policopiado).
- Programa Qualifica** (2017). Programa Qualifica. Consultado em: <https://www.qualifica.gov.pt/#/programaQualifica>
- Roths, L. A.** (2009). *A recomposição induzida do campo da educação básica de adultos: Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, A. S.** (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições ASA.
- Silvestre, C.** (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Távora, A., Vaz, H., Coimbra, J.** (2013). Educação e Formação de Adultos em Portugal: a história de uma alternância de políticas sem alternativa social. in N. Alves, C. Cavaco, P. Guimarães & M. Marques (Eds.), *Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais – das políticas às lógicas de ação* (pp. 17-28). Lisboa: IE-UL.
- Trigo, M.** (2002). Balanço de um ano de atividade. In I. M. Silva, J. A. Leitão, & M. M. Trigo (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Fator de desenvolvimento, inovação e competitividade* (pp. 115-119). Lisboa: ANEFA.
- UNESCO** (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Hamburgo: Instituto de Educação da Unesco.
- UNESCO** (2016). *The Recommendation on Adult Learning and Education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and UIL.

Legislação referenciada:

Decreto - Lei n.º 387/1999, de 28 de Setembro (DR n.º 277, I – A Série).

Decreto - Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro (DR n.º 240, I-A Série).

Decreto - Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro (DR n.º 208, I Série).

Decreto - Lei n.º 357/2007, de 29 de outubro (DR n.º 208, I Série).

Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro (DR n.º 268, II Série).

Despacho n.º 15 187/2006, de 14 de Julho (DR n.º 135, II Série).

Despacho n.º 11 203/2007, de 8 de junho (DR n.º 110, II Série).

Despacho n.º 1971/2017, de 8 de março (DR n.º 48, II Série).

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro (DR n.º 206, I-B Série).

Portaria n.º 230/2008, de 7 de março (DR n.º 48, I Série).

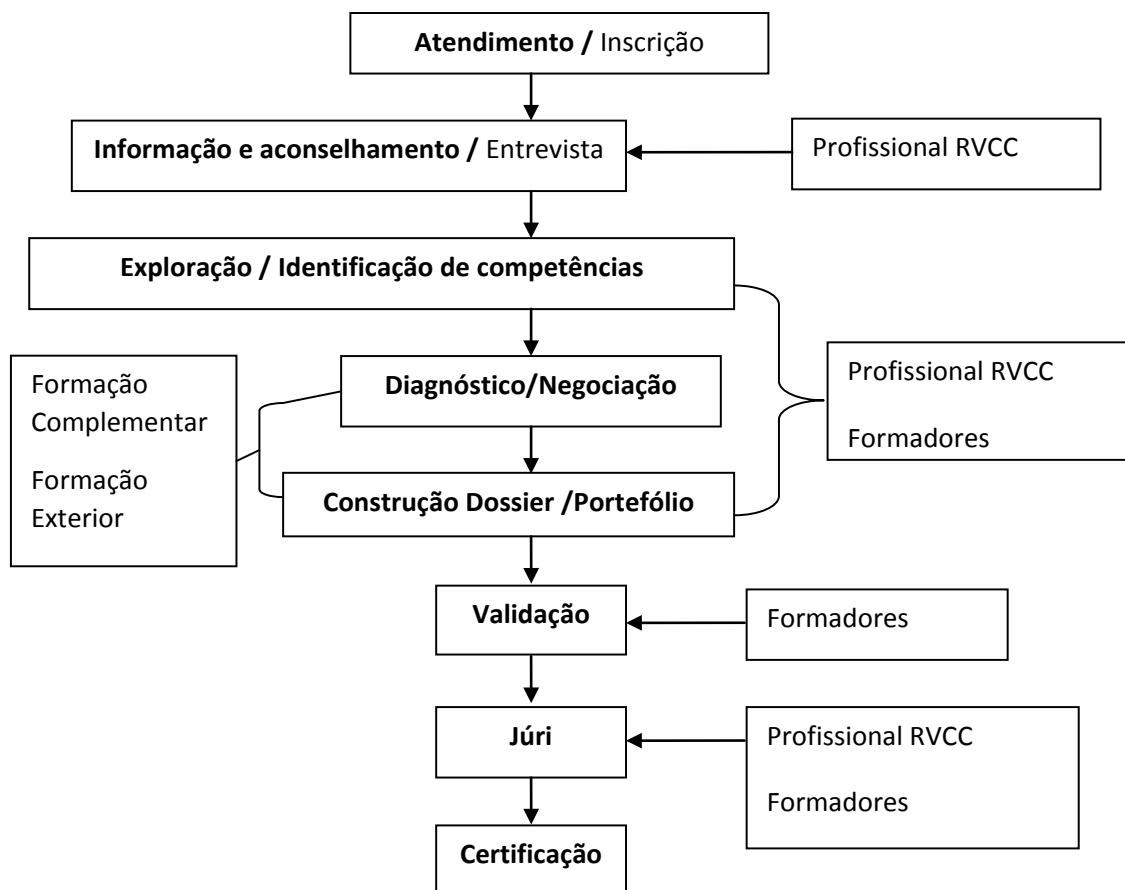
Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio (DR n.º 98, I Série).

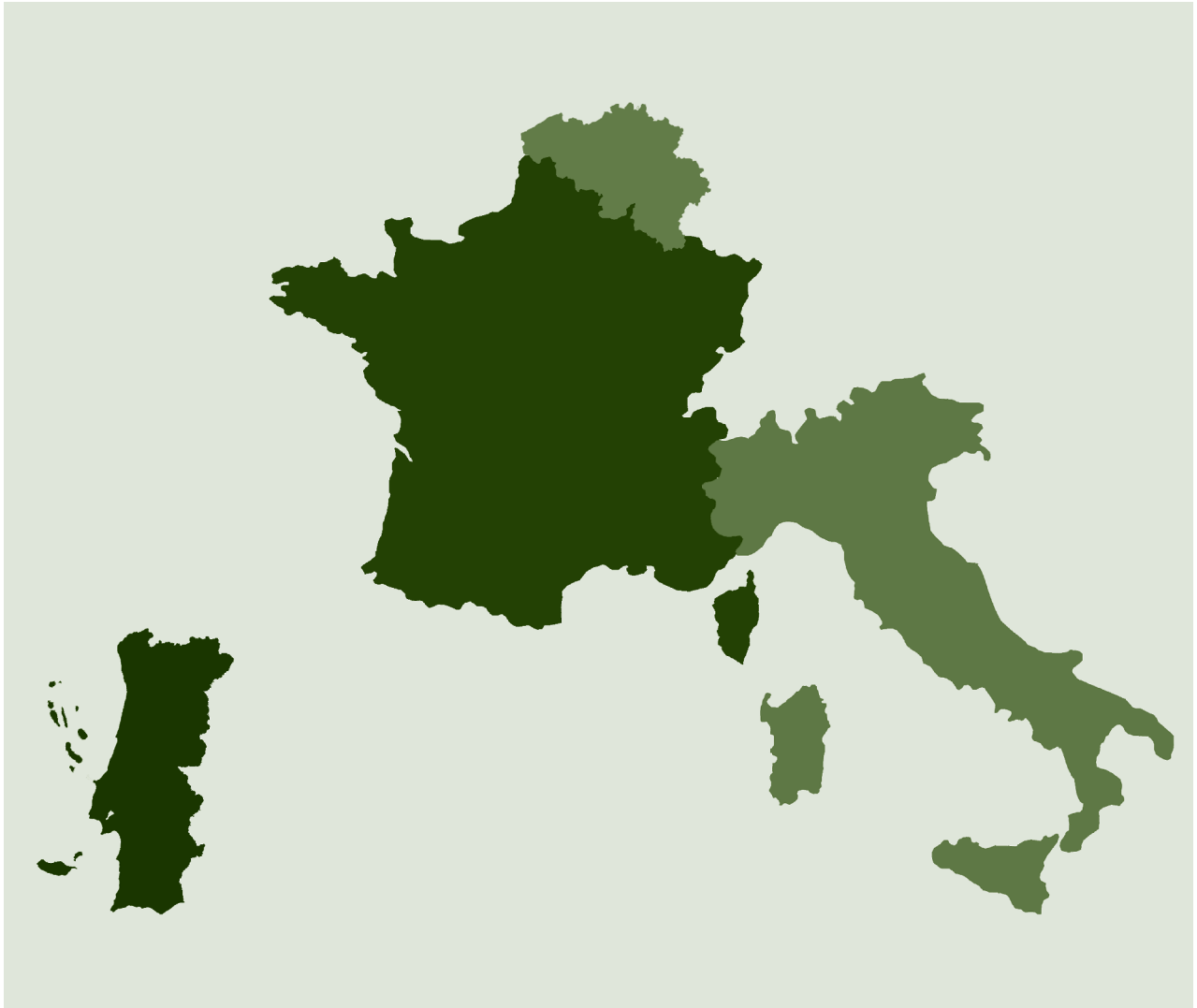
Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março (DR n.º 62, I Série).

Portaria 232/2016, de 29 de agosto (DR n.º 165, I Série).

(ANEXO 1)

Figura 1 – Fases do Processo de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais num CRVCC





Les procédures de validation et valorisation des acquis de l'expérience en Belgique francophone : État des lieux, enjeux et illustration

Amandine Bernal Gonzalez, Arnaud Salmon, Françoise de Viron

Les procédures de validation et valorisation des acquis de l'expérience en belgique francophone : État des lieux, enjeux et illustration

Amandine Bernal Gonzalez

amandine.bernal@uclouvain.be

Chercheuse, Université

Catholique de Louvain

Arnaud Salmon

arnaud.salmon@ares-ac.be

Coordinateur de la plateforme

interuniversitaire pour la VAE,

ARES

Françoise de Viron

francoise.devion@uclouvain.be

Professeur, Université

Catholique de Louvain

Résumé : Aujourd'hui en Belgique francophone, deux voies existent pour la reconnaissance des compétences formelles, non formelles et informelles acquises par l'expérience : la validation et la valorisation. Ces procédures poursuivent des buts différents : l'objectif principal de la validation des compétences est de faciliter un accès à un métier et donc à l'emploi. Tandis que de valorisation des acquis de l'expérience vise à faciliter l'accès à des programmes d'enseignement supérieur pour des candidats ne possédant pas les titres réguliers d'accès. Dans cet article, nous proposons, dans un premier temps, un état des lieux des pratiques existantes en exposant brièvement les deux procédures en

place. Nous faisons ensuite un focus sur l'enseignement supérieur, plus particulièrement sur les pratiques de la VAE, davantage ancrées, au sein des universités francophones. Nous illustrons ensuite notre propos par la description de la procédure de valorisation des acquis de l'expérience d'un master en Sciences de l'éducation. Enfin, à la lueur de l'évolution des pratiques dans les universités de Belgique francophone, nous épinglons quelques enjeux liés à l'évaluation des acquis de l'expérience.

Mots-clés : Valorisation, université, étude de cas, évaluation, perspectives

Contexte de la VAE en Fédération Wallonie-Bruxelles

Actuellement au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles et des Régions wallonne et de Bruxelles-Capitale cohabitent différents systèmes permettant aux adultes de faire reconnaître leurs compétences acquises par leurs expériences personnelles et professionnelles. La valorisation et la validation des acquis issus de l'expérience constituent les deux volets de cette reconnaissance.

La Validation des acquis issus de l'expérience

En dehors du champ de l'enseignement supérieur, si l'on se réfère au cadre francophone de certification (CFC / EQF), à savoir en deçà du niveau 5, le consortium de validation des compétences organise la reconnaissance des acquis issus de l'expérience. Le Consortium de validation des compétences (CVDC) (Mahieu, 2011) regroupe des opérateurs de formation professionnelle tels le FOREM¹ ou Bruxelles-Formation², l'enseignement de promotion sociale³ et les acteurs de la formation

1 Forem ; organisme de la Région wallonne en charge de la formation et de l'insertion des demandeurs d'emploi. Voir www.forem.be

2 Bruxelles-formations, organisme de la région Bruxelles-Capitale en charge de la formation professionnelle francophone sur le territoire de Bruxelles-Capitale. Voir <http://www.bruxellesformation.be/>

3 L'enseignement de promotion sociale comporte deux volets ; d'une part, la promotion sociale consacrée à l'enseignement obligatoire qui n'est pas organisé en plein exercice et d'autre part, le volet enseignement supérieur. Traditionnellement, l'enseignement de promotion sociale s'adresse à un public

professionnelle en alternance que sont l'IFAPME⁴ et le SFPME⁵. Le CVDC organise l'attribution de titres de compétences pour des candidats qui souhaitent faire reconnaître publiquement leurs savoirs, savoir faire acquis par l'expérience. Le titre de compétences peut-être acquis par un candidat qui lors d'une épreuve de mise en situation, peut démontrer sa maîtrise de la tâche qu'il lui est demandé de remplir. Ces titres de compétences correspondent à des parties de métier. Actuellement, 39 métiers sont référencés au sein du CVDC.

C'est l'unique dispositif en Belgique francophone qui valide au sens strict des compétences en octroyant un titre spécifique. Le titre de compétence est reconnu par les employeurs et permet aux bénéficiaires d'entamer des formations professionnelles organisées par les partenaires du CVDC. L'objectif principal de la validation des compétences est de faciliter un accès à l'emploi. Les autres dispositifs pratiquent la valorisation des acquis de l'expérience. Ces dispositifs visent à faciliter l'accès à des formations pour des candidats ne possédant pas les titres réguliers d'accès et non à l'obtention d'un diplôme.

La Valorisation des acquis issus de l'expérience

Au sein de l'enseignement supérieur, là encore, nous pouvons observer la cohabitation de plusieurs dispositifs de valorisation des acquis de l'expérience. Dans un premier temps, l'enseignement supérieur de promotion sociale met en œuvre depuis 1991⁶ une procédure d'accès aux formations tenant compte des compétences antérieurement acquises par les étudiants. Dans l'enseignement

adulte. Pour plus d'informations, voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=27151>

⁴ IFAPME ; Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes voir <http://www.ifapme.be/>

⁵ SFPME ; service francophone de la formation professionnelle pour les PME à Bruxelles <http://www.sfpme.spfb.brussels/>

⁶ Article 8 du décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale

Aux conditions et selon les modalités déterminées par l'Exécutif, les établissements d'enseignement de promotion sociale sont autorisés à prendre en considération pour l'accès aux études, le cours et la sanction de celles-ci, les capacités acquises dans tout enseignement ou dans d'autres modes de formation y compris l'expérience professionnelle.

L'Exécutif détermine les modalités de reconnaissance des capacités acquises en dehors de l'enseignement de promotion sociale.

supérieur de promotion sociale, cette forme de VAE autorise un étudiant à être dispensé de modules complets d'enseignement. Le jury des études valide une dispense de partie de formation. Seule l'épreuve intégrée (travail de fin de formation) sort du champ d'application de la VAE de l'enseignement supérieur de promotion sociale. Par conséquent, il n'est pas possible pour un candidat VAE de la promotion sociale d'obtenir un diplôme sur la base unique de la VAE. Ce jury peut également sanctionner des modules d'enseignement sur base de l'expérience. C'est-à-dire que ce jury peut octroyer des attestations de réussite par modules dispensés. De plus, la décision d'un jury de dispenser d'un module de cours par VAE est transportable d'un établissement de promotion sociale à un autre. L'octroi d'attestations de réussite et le droit du candidat d'opposer la décision d'un jury d'un établissement à un autre jury d'un autre établissement constituent des différences notables avec la VAE telle qu'elle est mise en œuvre dans les universités et les hautes écoles pour lesquelles le jury est autonome et souverain dans sa décision

Ensuite, l'enseignement supérieur de plein exercice, à savoir les hautes écoles, les écoles supérieures des arts et les universités, a également mis en œuvre des procédures d'admission tenant compte des compétences des étudiants acquises par l'expérience. Depuis le décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en hautes écoles, il est possible pour un candidat d'être admis dans un second cycle par la procédure de VAE. Cette procédure n'ayant pas été fortement mobilisée, les hautes écoles ont développé un projet similaire au processus des universités (cfr. Supra) d'implémentation de la VAE de 2009 à 2013. Depuis 2014, l'abandon des projets communs entre hautes écoles marque une diminution des activités de VAE au sein des hautes écoles. Cependant, chaque établissement est tenu d'organiser une procédure de VAE. Cet abandon a pour conséquence directe l'absence de publication de statistiques relatives à l'accompagnement et à l'admission par VAE.

Quant aux écoles supérieures des arts, elles disposent également d'une procédure d'admission par VAE. Cependant, un examen d'admission obligatoire prime sur le dispositif de VAE. L'évaluation de l'expérience d'un candidat à une école supérieure artistique passe prioritairement par l'examen d'admission plutôt que la VAE. Il n'existe donc pas de réelle pratique de VAE au sein des écoles supérieures des arts.

À l'université

Au sein des universités, la pratique de la VAE est plus profondément ancrée. Nous limiterons notre propos aux évolutions récentes⁷. Le décret du 31 mars 2004, décret Bologne, définit explicitement la VAE comme étant une voie d'accès aux études de second cycle. La VAE permet également l'octroi de dispenses. L'acte d'évaluation et la décision d'admission sont réservés au jury lequel est autonome et souverain. Cette disposition positionne la VAE comme étant une activité décentralisée au sein de l'université (Mahieu, 2011).

Le décret du 7 novembre 2013⁸, dénommé ci-après le décret Paysage, confirme la procédure de valorisation des acquis de l'expérience comme voie d'admission à l'enseignement supérieur en son article 119⁹. De plus, le décret Paysage élargit le périmètre de l'accès par VAE à tous les cycles d'études du supérieur, du bachelier au doctorat. Bien que l'admission au Bachelier soit possible par décret, dans la pratique, les universités ont peu de cas de figure à traiter. De même, nous n'avons pas, à ce jour, observé de demandes d'admission par VAE pour le doctorat. Enfin, le décret Paysage

⁷ Pour un aperçu minutieux de l'histoire des pratiques de VAE au sein des universités, voir F. de Viron, 2008

⁸ Décret de la Communauté française du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études

⁹ Article 119. - § 1er, décret op.cit., « Aux conditions générales que fixent les autorités de l'établissement d'enseignement supérieur, en vue de l'admission aux études, les jurys valorisent les savoirs et compétences des étudiants acquis par leur expérience professionnelle ou personnelle. Cette expérience personnelle ou professionnelle doit correspondre à au moins cinq années d'activités, des années d'études supérieures ne pouvant être prises en compte qu'à concurrence d'une année par 60 crédits acquis, sans pouvoir dépasser 2 ans. Au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités de l'établissement d'enseignement supérieur, le jury juge si les aptitudes et connaissances de l'étudiant sont suffisantes pour suivre ces études avec succès. Au terme de cette évaluation, le jury détermine les enseignements supplémentaires et les dispenses éventuelles qui constituent les conditions complémentaires d'accès aux études pour l'étudiant.

§ 2. En vue de l'admission aux études via la valorisation des savoirs et compétences des étudiants acquis par leur expérience professionnelle ou personnelle, l'établissement d'enseignement supérieur organise un accompagnement individualisé visant à informer l'étudiant sur la procédure à suivre telle que fixée par les autorités de l'établissement et précisée dans le règlement des études, et à faciliter les démarches de l'étudiant jusqu'au terme de la procédure d'évaluation visée au 1er. Sur proposition de l'ARES, le Gouvernement peut fixer la forme et le contenu du document d'admission dans ce contexte. »

précise que le candidat peut solliciter auprès de l'établissement d'enseignement supérieur un accompagnement afin de faciliter les démarches menant à l'évaluation du jury. Cette disposition consacre la plus-value apportée par l'accompagnement des conseillers VAE.

L'accompagnement VAE

En 2008, afin de promouvoir la VAE et d'assurer la qualité et l'équité de traitement des candidats, de coordonner la progression de cette nouvelle voie d'accès, les universités et le Conseil Interuniversitaire de la Communauté française (CIUF) ont mis sur pied une plateforme interuniversitaire pour la VAE. Dans un premier temps (2008 à 2013), cette plateforme, pilotée par la Commission 'Education Tout Au Long de la Vie' (ETALV) du CIUF, se compose d'un coordinateur et des conseillers VAE. Cette approche interuniversitaire a permis de coordonner les actions de chaque université, d'harmoniser les pratiques d'accompagnement des candidats VAE et de permettre l'échange de bonnes pratiques (Salmon, 2013).

Cette plateforme bénéficie actuellement d'un financement qui lui permet de prolonger ses actions de coordination jusqu'en 2020. L'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES)¹⁰ héberge la plateforme interuniversitaire pour la VAE. Avec l'appui de la plateforme, des conseillers VAE ont été engagés dans les universités. Le conseiller VAE, parfois appelé le relais VAE, assure, entre autres missions, un rôle d'accompagnement des adultes, des jurys et de communication¹¹. Le conseiller VAE est à la croisée de fonctions existantes au sein de l'université comme celles du conseiller en orientation, du conseiller en formation, de l'accueil des étudiants (Salmon, 2013).

Dans une première mission, le conseiller VAE accueille les candidats VAE et selon les situations les oriente vers les services adéquats. Le conseiller apporte une aide à l'expression et à la rédaction des compétences du candidat. Le conseiller soutient le candidat dans la rédaction de son dossier VAE et l'aide également à préciser son projet de formation. L'enjeu de cette phase est de pouvoir faire correspondre les

¹⁰ Voir <http://www.ares-ac.be>

¹¹ Pour plus d'information, consulter l'étude suivante : www.observal.org/documents/belgium-case-study-2-vaerpl-counsellor-emerging-profession-he

compétences acquises par le candidat avec les exigences de la formation universitaire visée. Ensuite, le conseiller accompagne les jurys de l'université et assure un soutien aux services de l'institution. Le conseiller VAE apporte ses outils pour aider les jurys à évaluer les dossiers des candidats VAE. Il fournit également un soutien juridique, administratif aux jurys d'évaluation et aux services administratifs des institutions. Le conseiller VAE a également un rôle d'ancrage de la VAE au sein des universités ; il peut se positionner comme un gestionnaire de la VAE pour l'université (Boucenna & Charlier, 2009). Par ailleurs, le conseiller VAE a pour mission de faire connaître la VAE, tant à l'intérieur de l'université qu'à l'extérieur. En effet, au sein de l'université, les conseillers ont été chargés de mettre en évidence auprès des autorités académiques la plus-value pour l'université de la VAE, mais aussi d'informer de la procédure de VAE auprès des différents acteurs de l'université. D'autre part, les conseillers VAE communiquent auprès des publics cibles.

De toutes ces missions, il apparaît que le conseiller constitue un maillon de la « chaîne de confiance » (Mahieu, 2011) de la VAE au sein des universités. Cette chaîne de confiance relie le monde professionnel au monde académique. Dans une perspective empruntée à la sociologie des Économies de la Grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991), le conseiller VAE peut être perçu comme l'agent qui permet la conciliation entre les différentes « Cités », soit les différents « régimes d'action justifiée » ou les systèmes de valeurs auxquels les acteurs se réfèrent pour justifier ou expliquer leur action. Le conseiller VAE s'inscrit dans la logique de « l'agent de compromis » (Amblard, 1996) permettant le passage du monde professionnel au monde académique (de Viron et Salmon, 2015), mobilisant des systèmes de valeur distincts. Ce passage ne constitue pas moins l'un des enjeux majeurs de la VAE (Salmon, 2013).

Procédure harmonisée au sein des universités

Les universités se sont accordées sur une harmonisation de la procédure de VAE (Salmon, 2013). Cinq étapes structurent cette voie d'admission :

- a.** Information et accueil : les conseillers et la plateforme interuniversitaire ont pour mission de diffuser largement une information précise sur les possibilités offertes par la VAE.

b. Orientation et positionnement : cette étape permet au candidat de préciser sa demande et le projet de reprise d'études qu'il envisage. Dans ce cadre, une première analyse est menée quant à la validité, la recevabilité de la demande du candidat. En cas d'avis négatif, des pistes de réorientation sont proposées aux candidats déchus par les conseillers.

c. Contractualisation : la contractualisation est double. D'un côté, l'université s'engage à examiner le dossier complet du candidat, à statuer sur son admission et, en cas de réponse favorable, à l'accueillir pour la suite de sa formation. De l'autre, le candidat s'engage à fournir les preuves de ses expériences.

d. Évaluation : étape lors de laquelle le jury du programme d'étude évalue les acquis de l'expérience personnelle et professionnelle du candidat.

e. Communication des résultats : le jury communique formellement au candidat sa décision ainsi que d'éventuelles remarques et recommandations en particulier quant à son parcours de formation.

Ce processus, décrit de façon linéaire, connaît des allers-retours entre certaines étapes. Une fois réussi, le candidat à la VAE peut alors s'inscrire définitivement dans le programme d'étude choisi (CIUF, 2009).

Un développement différencié : émergence de 4 modèles

Actuellement bien que ce processus soit harmonisé au sein des universités. Les dispositifs de VAE varient sensiblement d'une université à l'autre. Des résultats des observations menées au sein de la plateforme VAE on peut distinguer quatre schémas d'organisation de la VAE. Certaines universités n'ont pas de conseillers VAE. L'accompagnement VAE est réduit à un accompagnement strictement administratif, à savoir à la vérification des preuves de l'expérience. C'est le modèle que nous nommons modèle de *l'accompagnement administratif*. Le service des admissions gère l'ensemble des demandes de VAE. Dans ces universités, on observe, une diminution du nombre de candidats accompagnés et du nombre de candidats admis.

Un second modèle, *l'accompagnement VAE centralisé*, consiste en la présence d'un conseiller VAE au sein de l'université qui réalise l'accompagnement des candidats, l'accompagnement des jurys, l'implémentation de la VAE au sein de l'institution et ce à travers l'ensemble des programmes proposés par les facultés. Le conseiller est au centre de la procédure de VAE et intervient dans des programmes de disciplines différentes. Ce modèle, présent dans les universités de plus petite taille, permet une approche uniforme de l'adulte admis par VAE au sein de l'université. Ensuite, on observe un troisième modèle, *l'accompagnement VAE décentralisé*, qui positionne un ou plusieurs référents VAE au sein des facultés tout en maintenant un point d'entrée centralisé. Ce dispositif double existe dans des institutions de plus grande taille. Ce dispositif permet d'être plus adapté aux exigences, aux compétences recherchées des programmes d'études. Il permet aussi de maintenir via la coordination centralisée, une certaine harmonisation du processus VAE dans l'université.

Enfin, ce dispositif peut être complété dans certaines facultés par un modèle de la VAE totalement intégré à la pédagogie du programme. C'est le modèle de *l'accompagnement intégré*, l'accompagnement au moment de l'admission par VAE s'étend ou se prolonge en un accompagnement pédagogique des adultes en formation. La VAE est vue comme une partie intégrante de la formation. L'expérience des candidats est prise en considération de l'admission à l'enseignement.

Financement de la VAE

Les missions des conseillers VAE ne sont pas directement financées par les autorités publiques. Les universités contribuent sur leurs fonds propres au développement de la VAE avec une aide du Fonds Social Européen(FSE). Ce soutien financier du FSE a impacté l'ensemble des universités de 2008 à 2013. Actuellement, seules deux universités émargent au FSE pour la période 2015-2020. Cette évolution budgétaire n'est pas sans conséquence sur l'activité VAE des universités depuis 2015.

Les universités bénéficiant d'un soutien du FSE ont pu accroître leur capacité d'accompagnement des candidats VAE. De plus, ces mêmes universités ont augmenté leur nombre de candidats admis suite à cet accompagnement.

L'observation que nous avons pu mener au sein de la plateforme VAE montre que les universités qui n'ont pas bénéficié des fonds externes ont réduit leurs activités de VAE et décentralisé les missions d'accompagnement en faculté (adoptant un

modèle d'accompagnement décentralisé, sans maintenir nécessairement le point d'entrée centralisé) ou délocalisé ces mêmes activités au sein du service d'admission (adoptant le modèle de l'accompagnement administratif). Il n'y a plus de missions d'accompagnement VAE qui soient implantées au sein d'un service dédié à la VAE ou au sein des facultés.

Cette évolution récente, à savoir les transferts d'activités de VAE au sein des services administratifs des universités, interroge le cœur même de la procédure de VAE à savoir l'évaluation de l'expérience (Pinte, 2009). Le décret Paysage précise que seuls les jurys ont en charge l'évaluation de l'expérience, mais il est à craindre que les services d'admissions entament l'évaluation des candidats en ne privilégiant que les expériences professionnelles ou de formation formelle dont les candidats peuvent en faire la preuve. Le jury ne disposerait alors plus, dans ces situations particulières, de l'ensemble des informations utiles à son travail d'évaluation. Dès lors, des candidats potentiellement admissibles pourraient ne pas voir leur dossier évalué par un jury. Ce transfert de l'activité d'évaluation confirme la présence de multiples évaluateurs au sein de la procédure de VAE (de Viron et Salmon, 2015). Il n'y a donc pas uniquement le jury qui exerce une fonction d'évaluation puisque les services administratifs agissent, en ne sélectionnant que les expériences professionnelles justifiées par des éléments de preuve, en tant qu'évaluateurs. Récemment, un décret du 19 juillet 2017 attribue des moyens financiers et humains à la gestion administrative des admissions dans l'enseignement supérieur. Une faible part de ces moyens seront consacrés à la gestion de la constitution des dossiers de VAE. Il est à craindre que l'activité de VAE des universités ne soit prise en charge que par ces moyens supplémentaires. Dans ce cas, et nous ne sommes pas en mesure d'évaluer les impacts de cette évolution législative, le risque est grand que l'activité de VAE ne se réduise qu'à une gestion administrative de la preuve. Dans ce cas, le modèle de d'accompagnement administratif du dispositif de VAE aurait tendance à s'imposer au détriment d'un accompagnement plus intégré de la VAE.

Une illustration : un Master en Sciences de l'éducation

Le cas d'étude que nous prenons dans ce chapitre est celui du Master en Sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain. Ce master est parmi les pionniers en matière de valorisation des acquis de l'expérience, puisqu'il la pratique depuis le décret de 1994.

Ce master est dédié à un public adulte et propose des horaires aménagés (notamment en soirée et le week-end). Les étudiants sont majoritairement des adultes en reprise d'études, professionnels de l'éducation et de la formation : enseignant, éducateur, formateur d'adultes, responsable de formation, etc. Ceux-ci accèdent à la formation soit par leur diplôme initial (bachelier, master) soit par la valorisation des acquis de l'expérience.

Une autre particularité de ce master est qu'il se compose de 120 crédits (60 en Bloc 1 et 60 en Bloc 2) précédé d'un module complémentaire (MC) additionnel de 60 crédits. Ce module complémentaire est à destination des étudiants qui ne disposent pas d'un titre universitaire, d'un titre pédagogique et d'une expérience utile de minimum cinq ans dans le domaine.

Deux procédures distinctes d'admission par la VAE sont organisées par ce master permettant soit d'entrer dans le module complémentaire (par la VAE-MC), soit *directement* en Bloc 1 (par la VAE-B1). Nous revenons sur celles-ci, ce qu'elles ont en commun et ce qui les différencie.

Un processus commun : succession d'étapes et pluralité d'acteurs

A l'instar des autres universités belges francophones, le processus se décline selon les cinq étapes susmentionnées et autour d'acteurs complémentaires au service du projet de reprise d'études du candidat (Thibault, 2002 ; de Viron & Grzyb, 2010).

Ainsi dans ce master, les candidats quel qu'ils soient ont l'obligation (c'est un critère de recevabilité de l'admission) de passer par une première étape d'information et d'accueil, à savoir : la participation à une séance d'information circonstanciée sur le programme d'études ainsi que sur les différentes voies d'accès à celui-ci. Cette séance d'information vient compléter et préciser une farde d'information diffusée par l'université via le service des inscriptions ou d'orientation et via son site internet dédié à la VAE ¹². Lors de l'étape suivante d'orientation et positionnement le candidat doit compléter son dossier d'admission pour le master choisi avec l'ensemble des documents qui permettront de statuer sur la recevabilité de sa demande et y mentionner son choix d'une des deux procédures VAE. Dès que la demande du candidat est jugée recevable, il y a un engagement de la part de l'université, plus précisément de la Commission de Programme : cette dernière s'engage à examiner le dossier du candidat et avertit le candidat des épreuves qu'il devra présenter,

¹² <https://uclouvain.be/fr/etudier/vae>

épreuves qui permettront à l'université de se prononcer sur la valorisation des acquis de son expérience. Le candidat est également convié à un entretien collectif avec un conseiller à la formation au cours duquel l'adéquation de son projet de reprise d'études est alors discutée. C'est l'étape de la contractualisation. Il s'agit de la dernière étape dont le contenu des deux procédures est commun. A partir de là, en fonction du profil du candidat principalement, les deux épreuves VAE diffèrent.

Pluralité des acteurs

Dans ce master en Sciences de l'éducation, plusieurs acteurs interviennent dans le processus VAE avec des rôles complémentaires : le jury du programme et le jury VAE, le conseiller à la formation, le relais VAE, le conseiller VAE.

Le jury du programme a pour mission de valider les processus d'admission dont celui par la VAE, de valider les programmes annuels des étudiants et enfin de valider les résultats des étudiants aux différentes épreuves, lors de délibérations en particulier. Ce jury délègue l'instruction des tâches d'admission à un jury ad hoc-nommé ici Jury VAE.

Les autres acteurs sont des personnes auxquelles le candidat pourra faire appel à l'étape de contractualisation de la procédure :

Le conseiller à la formation a trois missions principales dans le master, celle d'accompagner les étudiants dans leur parcours de formation, celle d'assurer des formations complémentaires, supports spécifiques à l'apprentissage des étudiants, celle d'agir en relais institutionnel auprès des étudiants. Dans le cadre de la procédure VAE, il participe à l'évaluation de l'épreuve *VAE-B1* que nous décrivons ci-après, de façon à éclairer le jury VAE et de connaître les candidats et leurs parcours. Il peut ainsi entendre les recommandations du jury VAE et pourra accompagner les candidats ultérieurement dans leur parcours. Il donne également son avis sur la recevabilité du candidat et participe à la délibération en intégrant le jury du programme.

Le relais VAE s'assure de la disponibilité des informations, participe et informe les candidats sur la VAE lors de la séance d'information. Il reçoit les dossiers de demande d'admission des étudiants et statue dans un premier temps de la recevabilité de la demande. Il peut également donner des informations administratives complémentaires lors d'un entretien avec un candidat. Il fait partie du jury du programme.

Le conseiller VAE, comme déjà décrit plus, son rôle est d'accompagner les candidats VAE tout au long du processus et ce, dès la première étape. Il participe également à la promotion de la VAE de la faculté à l'extérieur du monde académique. Il assure le suivi des développements des parcours de formation des candidats admis par VAE et il contribue à l'amélioration des procédures (mise en place d'une évaluation continue de celles-ci). Il intègre la délégation du jury VAE lors de la procédure VAE-B1 et le jury du programme lors des délibérations. Toutefois, lors de l'épreuve, pour garantir le climat sécurisant de l'accompagnement, il n'évalue pas. Par ailleurs, il reste particulièrement attentif aux compétences transversales mises en exergue par le candidat et peut donner, si nécessaire, des informations complémentaires sur le dossier (Hanssens et Santy, 2014).

La composition et rôle particulier du jury VAE est abordée dans le point qui suit, en fonction de la procédure VAE spécifique dont il s'agit.

Deux procédures consubstantielles de VAE

La VAE d'accès au module complémentaire (MC)

La procédure de VAE-MC s'adresse en particulier aux candidats qui ne disposent pas d'un accès par le diplôme au programme du Master en Sciences de l'éducation. L'épreuve est double, un premier volet « écrit » qui consiste à évaluer les capacités de compréhension, d'analyse et de recul critique du candidat par rapport à un article scientifique rédigé en français dans le domaine de l'éducation et de la formation. L'évaluation des compétences transversales attendues en fin du module complémentaire se fait lors du volet « oral » où le candidat est amené à s'exprimer sur sa production écrite et à répondre à des questions supplémentaires en fonction du résultat de celle-ci.

Le jury VAE lors de l'épreuve d'admission se compose principalement d'enseignants du programme ou de docteurs de la faculté. L'un d'entre eux est responsable de l'épreuve. Il choisit un article scientifique qui sera soumis aux étudiants, il évalue la production écrite et reçoit le candidat lors de la défense orale. Un second enseignant corrige parallèlement les copies écrites et transmet ses appréciations. Les résultats de chacun sont argumentés et comparés afin de garantir une évaluation minutieuse.

Le cas de chacun des candidats, en réussite ou non, est soumis au jury du programme lors de la délibération. La décision est ensuite communiquée au candidat. En cas de refus d'admission ou de dispense, le candidat peut demander de rencontrer le responsable de l'épreuve pour recevoir un retour sur son évaluation ou un conseiller (à la formation ou à la VAE) pour un accompagnement particulier.

La VAE d'accès au Bloc 1 (B1)

Le dispositif *VAE-B1* du programme donne accès directement au Bloc 1 du master, sans la réalisation du module complémentaire entier (60 crédits). Théoriquement, tous les candidats pouvant prétendre à minimum cinq années d'expérience dans le domaine de l'éducation et de la formation ont accès à cette épreuve. Toutefois, eu égard aux finalités de celle-ci, le profil *sui generis* des candidats est restreint. En effet, le principal objectif de l'épreuve proposée via cette voie est de vérifier que le candidat puisse démontrer en quoi son expérience professionnelle et personnelle lui a permis d'acquérir à la fois les compétences transversales et les acquis disciplinaires du module complémentaire de 60 crédits. En outre, en aucun cas, ces expériences ne seront intrinsèquement évaluées, il s'agit avant tout d'une mise en correspondance par le candidat de celles-ci avec le référentiel de compétences (ou d'acquis d'apprentissage) du module complémentaire.

La première partie de l'épreuve se déroule concomitamment à celle proposée par la procédure *VAE-MC*. Elle vise également à évaluer la compréhension, la capacité d'analyse ainsi que le recul critique dont fait preuve le candidat par rapport à un article scientifique rédigé en français et en anglais. Comme pour la procédure d'admission *VAE-MC*, la production écrite est évaluée par le responsable de l'épreuve et un enseignant du programme. Par contre, la défense orale se fait devant le jury VAE au même moment que la présentation orale de la seconde épreuve.

La seconde partie de l'épreuve consiste en la réalisation d'un *Portfolio*. A travers ce média structuré en plusieurs parties, le candidat a l'occasion de valoriser ses acquis issus de son expérience par une mise en correspondance de ceux-ci avec le référentiel de compétences et des acquis disciplinaires du module complémentaire. Cette mise en correspondance permet au jury VAE d'effectuer une comparaison et de vérifier la commensurabilité selon le terme introduit par Astier (2004 ; Grzyb et al., 2009 ; de

Viron & Grzyb, 2010). Pour le candidat, cette démarche est plurielle. Le candidat doit, en guise d'introduction, expliciter ses motivations à solliciter l'accès direct au bloc 1. Il doit faire état de son parcours professionnel et personnel en le décrivant de façon schématique et chronologique en soulignant les acquis. Enfin en établissant un lien avec les acquis disciplinaire de chaque cours, toutes les compétences attendues en fin de module complémentaire sont passées en revue. Conséquemment, le candidat est amené à réfléchir son parcours par une première prise de distance lors de la rédaction du portfolio. Une séance d'information spécifique à cette partie d'épreuve est organisée pour les candidats qui peuvent aussi solliciter l'accompagnement du conseiller VAE.

La défense orale de cette procédure *VAE-B1* se déroule devant le jury VAE. Celui-ci lit et évalue le Portfolio avant la rencontre avec le candidat. Lors de la défense, le jury VAE questionne les savoirs et compétences acquis via l'expérience personnelle et professionnelle dans le but de les valoriser (de Viron, 2008). A l'issue des défenses orales des Portfolios, le jury VAE soumet un avis sur l'ensemble des candidats au jury du programme pour délibération et décision finale. Il est à souligner que lors de la rédaction comme lors la défense orale du candidat, l'utilisation de cet outil *Portfolio* engage l'étudiant dans un processus aux actions aussi multiples qu'essentielles à l'université : il sélectionne, explicite, décrit, analyse les acquis de ses expériences et argumente le choix de celles-ci. De plus, le candidat doit aussi pouvoir étayer son propos par une série de traces authentiques attestant de ces expériences.

Posture et approche du jury du Master en Sciences de l'éducation

Le master en Sciences de l'éducation illustré ci-dessus se trouve clairement depuis 2015 dans un modèle proche de celui de l'accompagnement intégré . L'activité du jury VAE-B1 en Sciences de l'éducation a récemment fait l'objet d'une recherche (Ottenheim, 2016). Il s'agissait, entre autres, d'identifier les éléments issus de l'expérience formelle et informelle évalués par le jury afin de savoir si les membres de celui-ci sont dans une posture plutôt *rétrospective* en évaluant les acquis provenant de l'expérience passée ou *prospective* en statuant sur les aptitudes du candidat par rapport à sa réussite éventuelle (de Viron et Salmon, 2015). Selon Ottenheim (2016), le jury *VAE-B1* du master en Sciences de l'éducation accorde un plus grande place

à la réussite future du candidat et se met davantage dans une posture *prospective*. Ce résultat nous amène à interroger de façon plus globale le lien entre les modèles d'accompagnement de la VAE et les méthodes des jurys VAE ainsi que les enjeux liés à l'évaluation.

Enjeux pour le processus d'évaluation suite à l'évolution des pratiques d'accompagnement VAE

Nous observons une évolution importante des pratiques dans les universités de Belgique francophone, évolution que nous soulignons par l'émergence de 4 modèles distincts d'organisation de l'accompagnement de la VAE dans les institutions. Ces modes organisationnels et opératoires ont clairement un impact sur les méthodes d'évaluation des acquis de l'expérience des candidats par les jurys VAE et par conséquent sur les parcours des candidats VAE.

Nous souhaitons ici épingler trois enjeux qui nous semblent majeurs, à savoir la posture adoptée par les jurys VAE dans leur tâche d'évaluation, l'approche d'analyse suivie par ces jurys et leur composition.

Concernant les deux premières dimensions, nous présumons sur base des résultats préliminaires d'analyse d'activités de jury (Ottenheim, 2016) qu'un modèle d'accompagnement VAE centralisé privilégierait au sein des jurys VAE une posture *retrospective* et une approche analytique (de Viron et Salmon 2015). En effet, l'accompagnement dans ce modèle est identique pour tous les candidats quel que soit le programme visé. Il va donc favoriser la mise à plat et le 'décorticage' des acquis du candidat en mettant en évidence les réalisations de ce dernier plutôt que ses aptitudes à pouvoir comprendre des cours futurs ou à réaliser un mémoire, puisque les caractéristiques et spécificités propres du programme visé peuvent difficilement être prises en compte dans un accompagnement centralisé. De même dans ce modèle d'accompagnement VAE centralisé, ce serait davantage une approche analytique qui serait adoptée par le jury, c'est-à-dire une étude détaillée et minutieuse des différentes réalisations mises en avant par le candidat.

Un modèle d'accompagnement décentralisé, et a fortiori celui de l'accompagnement intégré, peut plus aisément permettre au jury d'adopter une vision *prospective*,

c'est-à-dire d'une certaine manière de « miser » sur les capacités des candidats à suivre avec fruit les cours du programme et à réussir les épreuves, puisque l'accompagnement du candidat a été différencié et a permis de prendre en compte les spécificités du programme visé. De plus, le jury sait dans le cas du modèle d'accompagnement intégré que les candidats seront accompagnés tout au long de leur formation et que d'une certaine manière, le jury peut s'autoriser à prendre davantage de risques et en cas d'incertitude ou de doute, peut plus aisément prendre des décisions favorables au candidat. De même, dans ces conditions, le jury peut adopter une approche d'analyse plus globale et moins analytique visant à vérifier point par point si les exigences du programme sont bien rencontrés.

Ces liens entre les modèles d'accompagnement VAE d'une part et les postures et les approches des jurys d'autre part sont pour l'instant des hypothèses que nous formulons. Mais vu l'évolution des modèles d'organisation de l'accompagnement de la VAE dans les universités en Belgique francophone et vu leur impact potentiel sur les méthodes d'évaluation des jurys, il nous semble intéressant de les vérifier empiriquement et de s'assurer de l'adéquation des méthodes et des épreuves proposées dans l'ensemble du processus VAE. Une difficulté importante pour mener une telle étude est la faible disponibilité de données quantitatives et qualitatives sur les admissions par VAE dans les différentes universités.

Un troisième enjeu que nous souhaitons souligner est la composition des jurys VAE et la formation de ces derniers. Sur cette question, nous avons quelques observations à relever. Un premier constat est l'absence de formation spécifique pour les membres de jury VAE en Belgique francophone. Les acteurs novices dans les jurys VAE ont recours à un apprentissage en situation, « on the job training » comme disent les anglophones, apprentissage plus ou moins accompagné par les membres du jury expérimentés en VAE ou par un conseiller à la VAE quand ce dernier est impliqué dans l'activité du jury.

Un deuxième constat est la quasi absence de répertoires de pratiques et de jurisprudence de jurys VAE. Ces répertoires ou mémoires des jurys VAE permettraient de mieux former les membres, mais aussi de mieux faire connaître et re-connaître au sein de l'université ces rôles nouveaux (Peters et al, 2010). A titre d'exemple, il nous paraît intéressant d'investiguer les turnovers des membres des jurys VAE et de voir comment les expériences et les connaissances sont transmises et reconnues dans les missions des académiques.

Un troisième constat est la présence de profils seniors et/ou atypiques dans les jurys VAE. En effet, nous observons dans la composition des jurys VAE une prédominance d'académiques ayant plusieurs années d'expérience d'enseignement à l'université ou ayant une excellente connaissance du programme. De même, nous y retrouvons souvent des profils atypiques, c'est-à-dire des académiques ayant eu une expérience professionnelle en dehors de l'université ou exerçant à titre complémentaire une autre activité professionnelle. A ce titre, il nous paraît intéressant d'examiner plus en profondeur le lien entre les paramètres de la composition du jury et l'évaluation *effective* des acquis de l'expérience non formelle et informelle ainsi que sur les moyens mis en œuvre pour la formalisation de cette expérience.

Pour conclure, la procédure de valorisation des acquis de l'expérience, telle qu'elle est pratiquée en Belgique francophone au sein des institutions éducatives, implique un renversement du rapport au savoir en considérant les expériences personnelles et professionnelles comme des sources de connaissances aussi pertinentes que celles délivrées par le monde académique (Lenoir, 2002). A l'université, cette reconnaissance de lieux et de modalités d'apprentissages extra muros implique de redéfinir ses frontières par un décroisement de sa politique d'accès, mais aussi de revoir ses modes de pensées et d'actions (Peters et al., 2010). Par ailleurs, les institutions universitaires ont mis en place une procédure jalonnée d'étapes où différents acteurs occupent des rôles complémentaires et distincts. Enfin, depuis le décret aysage de 2013, l'accompagnement du candidat révèle, qu'au-delà de la procédure, il y a nécessité dans le contexte actuel de soutenir les candidats dans leur démarche (Paul, 2009). Gageons donc que celui-ci se pérennise en restant orienté sur les bénéficiaires de la VAE en développant un modèle d'accompagnement intégré et non en se limitant à un modèle d'accompagnement administratif se centralisant prioritairement sur l'amélioration de la procédure administrative.

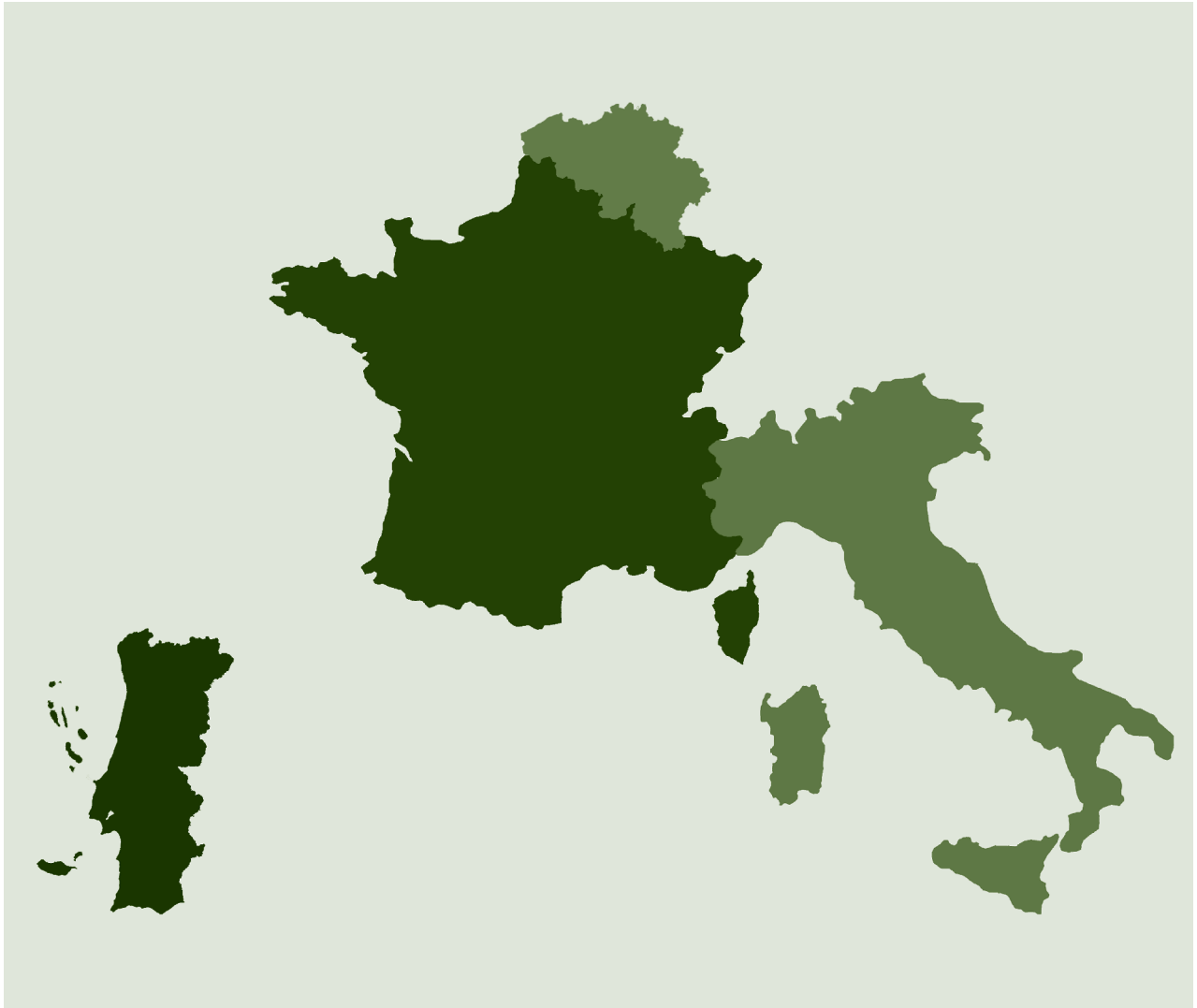
Références bibliographiques

- Amblard**, H., Bernoux, Ph., Herreros, G. & Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.
- Astier**, P. (2004). La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité. *Education Permanente*, 1 (158), 25-36.
- Boltanski**, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les Economies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boucenna**, S. & Charlier, E. (2009). *L'identité professionnelle des conseillers VAE : un processus de négociation entre les champs institutionnel, organisationnel et groupal*. REF, Nantes.
- de Viron**, F. & Grzyb, A. (2010). Elaboration d'un processus de référentialisation dans une démarche de VAE universitaire. *Transformations*, 4, 99-119.
- de Viron**, F. (2008). La Validation/Valorisation des acquis de l'expérience dans les universités en France et en Communauté française de Belgique : Quelles spécificités ? Quelles différences ?, *Cahier de la Fopes*, 7, 7-19.
- de Viron**, F., Salmon, A. (2015). Les acteurs de l'évaluation de l'expérience dans le cadre d'une procédure de Valorisation des Acquis de l'Expérience et leurs modes d'évaluation : du candidat au candidat en passant par les jurys. *Actes du Colloque ADMEE, L'évaluation à la Lumière des Contextes et des disciplines* (pp.406-411). Liège: ADMEE-Europe.
- Grzyb**, A., de Viron., F., Kruyts, N. & Warnier, P. (2009). Mise en place d'un processus de référentialisation dans le cadre de la reconception du dossier d'admission par VAE à l'UCL, Université catholique de Louvain. Acte de l'ADMEE-Europe. Louvain-la-Neuve: ADMEE-Europe.
- Hanssens**, K. & Santy, A.-F. (2014). La valorisation des acquis de l'expérience, un nouveau défi pour les jurys universitaires. *Réseau*, 84, 1-4.
- Lenoir**, H. (2002). La VAE : une nouvelle approche pour l'université. *Connexions*, 78, 91-108.
- Mahieu**, C. (2011). *Rapport d'activités des projets soutenus par le Fond Social Européen de validation des compétences et de valorisation des acquis de l'expérience en Belgique francophone*. Charleroi: ClFoP.
- Ottenheim**, F. (2016). L'analyse de l'activité d'évaluation d'un jury VAE universitaire : la place du formel et de l'informel dans leurs approches, postures, interactions, attentes, indicateurs de réussite et espaces d'observation. Mémoire de maîtrise inédit. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Paul**, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 13-63.

Peters, S., Mahieu, C., Salmon, A., de Viron, F. & Faulx, D. (2010). Recognition and validation of non-formal and informal learning in French-speaking Belgium. Discourse and practices. *Lifelong Learning in Education*, 15(2), 119-128.

Salmon, A. (2013). *Projet VAE-Universités 2008-2013, Résultats et perspectives*. Bruxelles : CIUF.

Thibault, M.C. (2002). VAE et université : vers de nouvelles figures d'accompagnement, *Education Permanente*, 153, 121-128.



La validation des compétences en Italie : comment intégrer éducation, formation et travail

Chiara Biasin , Gina Chianese

La validation des compétences en Italie : comment intégrer éducation, formation et travail

Chiara Biasin

chiara.biasin@unipd.it

Université de Padoue

Gina Chianese

ginachianese@yahoo.it

Université de Trieste

Résumé : La stratégie Europe 2020 a souligné que le développement des connaissances et des compétences est une condition préalable à la croissance économique et à l'employabilité. C'est ce qui permet d'optimiser l'entrée et la progression sur le marché du travail, de favoriser la mobilité géographique et professionnelle, de faciliter les transitions entre les phases et les formes d'apprentissage. Dans cette perspective, la construction d'un système commun de reconnaissance, de validation et de certification des compétences devient fondamentale car elle permet aux individus de mobiliser leurs compétences, quel que soit le contexte de l'acquisition, dans les domaines professionnels ou sociaux et dans les systèmes d'éducation et de formation. L'attention portée sur les compétences et, en particulier, sur les compétences-clés européennes, est le trait d'union entre les différents contextes d'apprentissage formel, non formel et informel. Reconnaître, valider et certifier les compétences est un processus dynamique et continu qui, à partir du système de l'éducation formelle, permet d'accompagner tout au long de la vie le sujet dans les différents âges et parcours personnels, professionnels, d'apprentissage et de formation. Sont ici abordées les difficultés de l'Italie à construire

un modèle unifié adéquat en vue d'harmoniser apprentissages formels, non formels et informels dans un cadre cohérent de certification. Après une analyse du défi que représente la validation à partir de la situation du pays, un état des lieux de la mise en œuvre d'un système de validation des compétences non formelles et informelles sera réalisé. La conclusion portera sur la certification des compétences formelles dans les écoles italiennes.

Mots-clés: Compétences-clés; validation des compétences; apprentissage formel ; apprentissage non formel ; apprentissage informel ; Italie.

Vers un système national de reconnaissance et de validation des compétences

La stratégie Europe 2020 (EC, 2010) a montré que les mesures en faveur de la croissance économique et de l'emploi sont étroitement liées à l'investissement dans les compétences développées par les personnes dans les différents contextes et situations de leur vie. Les adjectifs utilisés pour définir cette croissance — intelligente, durable et inclusive — montrent que les compétences représentent le centre de convergence d'un système global qui relie le marché du travail, les institutions scolaires, les universités, la société civile, la vie publique et privée des personnes.

La stratégie Europe 2020 souligne que chaque personne doit avoir accès à un système d'éducation et de formation de qualité pour élever son niveau de compétences et faire face à l'évolution rapide des marchés du travail et de la société en général. Cette stratégie respecte les principes de l'apprentissage tout au long de la vie, tels qu'ils ont été affirmés par l'Union européenne dans le Livre Blanc (Cresson, 1995) et dans le *Memorandum* (CEC, 2000), et tels qu'ils ont été énoncés par l'OCDE (1996) et l'Unesco dans le Rapport Faure (1972) et dans le Rapport Delors (1996). Le scénario du *lifelong learning* présuppose la reconnaissance et le développement de formes d'apprentissage qui vont au-delà des contextes formels « officiels » des écoles et des universités.

En effet, le développement et la variété des formations, la diffusion des approches/ témoignages biographiques et de méthodes narratives pour reconstruire et évaluer les compétences (Pellerey, 2004, EFFE, 2000), l'émergence des compétences

transversales et la demande de compétences professionnelles toujours nouvelles adaptées à l'innovation montrent que la valeur des apprentissages acquis dans le système formel a son équivalent dans les apprentissages acquis dans des contextes informels et non formels. C'est évident, par exemple, dans l'approche du dictionnaire multilingue ESCO (*European Skills, Competencies and Occupation Taxonomy*) : il réalise un lien entre les deux mondes – le formel de l'éducation et le non formel/informel du travail – par le biais des compétences, des habiletés, des processus d'auto-apprentissage, de la certification des résultats de l'apprentissage (*learning outcomes*).

Ce lien entre les différents contextes et formes d'apprentissage se développe à partir de la notion de compétence. La compétence est le fondement et la mesure pour l'identification des critères et des processus de reconnaissance et de validation de l'expérience du non-formel et de l'informel en tant qu'apprentissages ; elle est le lien qui rend possible l'intégration entre les trois domaines de l'éducation, du travail et de la société (Commission européenne, 2004).

Par exemple, au niveau européen, le cadre d'équivalence des certifications et des niveaux professionnels (EQF, 2008 ; ECVET, 2009 ; EQARF, 2009) a mis en œuvre un processus de comparaison, de reconnaissance et de certification lié aux processus formels selon 8 niveaux de progression et de description sous forme de résultats d'apprentissage, de connaissances, d'aptitudes et de compétences. L'accent est mis sur les apprentissages (durée, type, résultats) qui rapprochent travail, éducation et école, temps libre et vie sociale, mais il s'agit surtout de se focaliser sur les compétences en tant que « ponts » entre les processus d'apprentissage formel, informel et non formel.

Le cadre européen EQF (2008) souligne la différence entre savoir, savoir-faire et compétence, laquelle indique la capacité d'utiliser les connaissances, les capacités sociales et méthodologiques, les aptitudes et les dispositions individuelles dans les situations professionnelles et/ou personnelles en termes de responsabilité et d'autonomie. En 2008, la Recommandation du Conseil de l'Europe a défini 8 compétences-clés fondamentales pour toutes les personnes afin de leur permettre de vivre dans la contemporanéité et d'atteindre citoyenneté active, inclusion sociale et employabilité. Les compétences-clés représentent la liaison entre le marché du travail, l'éducation et la formation, la vie sociale, le développement personnel. Elles doivent être développées pendant les parcours d'éducation formelle mais doivent être

enrichies tout au long de la vie, dans la carrière professionnelle, dans les relations sociales, c'est-à-dire dans les contextes non formels et informels.

Sur cette ligne, la Recommandation du Conseil de 2012 a établi les lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels en tant que stratégie prioritaire pour l'apprentissage tout au long de la vie des personnes. Le document s'appuie sur des principes fondamentaux d'égalité, de respect des droits, de fiabilité, de confiance, de crédibilité et de légitimité permettant d'identifier et de valider l'éducation et la formation non formelles et informelles.

L'objectif est de renforcer la connaissance et les échanges professionnels entre pays et entre personnes, au-delà des frontières nationales. Pour ces raisons, la stratégie nationale de validation des compétences a une visée plus large dans le champ européen. Valider et certifier les compétences pour chaque pays d'Europe signifient bâtir un réseau de compétences à reconnaître, à mobiliser et à échanger dans la perspective de l'employabilité, de la croissance économique, de la mobilité professionnelle et géographique. Dans cette logique, la validation des compétences est porteuse de bénéfices économiques, personnels et sociaux pour les personnes, les communautés et les pays.

Le défi italien de la validation

L'Italie a partiellement adopté les directives communautaires qui invitent les pays de l'Union européenne à réaliser un système national de certification des compétences. Mais, à la différence de la France, de la Belgique et du Portugal notamment, l'Italie accuse un retard évident. Dans ces pays, il existe, depuis une vingtaine d'années, une stratégie globale de validation des acquis de l'expérience qui concerne l'éducation ou la formation ; elle est codifiée dans la législation nationale, organisée dans des dispositifs et diffusée par des pratiques et des outils efficaces sur le territoire. Le point crucial du *Memorandum* de 2000, c'est-à-dire l'équivalence factuelle entre les trois typologies d'apprentissage, a été bien retenu. Apprentissages non formels et informels sont reconnus comme porteurs d'un savoir qui a la même validité et appréciation que l'apprentissage formel. Il s'agit d'un mouvement de reconnaissance *bottom-up* qui va renverser la direction traditionnelle *top-down* d'une connaissance issue de l'académie et des institutions scolaires.

Cette transformation de la culture de l'éducation et de la formation tout au long de la vie montre que l'Italie se trouve dans une impasse sur ce sujet. Plusieurs raisons expliquent la situation italienne. Deux choix stratégiques possibles peuvent s'appliquer à l'Italie : relever le défi national de la construction d'un modèle unique de validation des compétences, respecter les injonctions de l'Union européenne pour rattraper le retard vis-à-vis de la stratégie à appliquer à l'horizon 2018.

L'une des causes est d'abord liée au cadre juridique national. En 2012, le gouvernement italien a établi un système national de validation des compétences. Celui-ci n'a pas démarré. Mais la loi 92 a reconnu pour la première fois l'urgence d'indications systématiques et a introduit le concept de responsabilité directe dans l'apprentissage, tant sur le plan personnel que professionnel, avec une prise en charge continue pour la mise à jour des compétences. La validation des compétences a été introduite comme forme de gestion personnelle de la carrière professionnelle dans le cadre d'une dérégulation du marché du travail ou d'une réforme des pensions de vieillesse. L'instabilité politique qui caractérise le pays et les contestations à l'encontre de la loi 92/2012 (dite « loi Fornero ») ont freiné l'implantation des indications européennes et la construction d'un modèle national. La loi 92 a essayé de créer un cadre stable en liant la question de la reconnaissance et validation des acquis d'expérience (RVAE) aux politiques relatives à l'apprentissage permanent et à l'employabilité, mais sans réussir à faire la synthèse des pratiques de validation fragmentées et éparpillées au niveau des régions. En effet, face au manque d'indications nationales, plusieurs régions italiennes (Émilie, Toscane, Vénétie, Lombardie, Émilie) avaient déjà mis en place, au niveau local, des dispositifs d'identification et de validation des compétences non formelles et informelles. L'Émilie-Romagne a ainsi développé une démarche de RVAE qui implique la formation professionnelle en organisant des services, des procédures, des étapes ou des niveaux, des évaluations et des attestations de qualification. De même, la Vénétie a proposé en 2012 son propre système, réglé par une loi régionale toutefois circonscrite à son territoire et qui diffère de celui de la région voisine de l'Émilie.

Cette fragmentation trouve aussi son origine dans le fait qu'en Italie la formation professionnelle est régie par le ministère du Travail et des Politiques sociales (MLPS) (non par le ministère de l'Éducation-MIUR) qui octroie une autonomie juridique partielle à chacune des 20 régions italiennes. Cela a produit des systèmes pluriels ou des modèles parallèles (et parfois conflictuels) de formalisation et validation des

compétences à une échelle locale avec une validité territoriale limitée. De plus, des régions n'ont pas mis en place de RVAE locale ou n'ont pas produit de répertoires de qualifications professionnelles. Tout cela a inévitablement créé des difficultés et des délais supplémentaires.

Des raisons culturelles sont aussi à l'origine du retard dans la réception de la Recommandation européenne de 2012, surtout par rapport à la date limite de 2018. Le pays n'a pas encore pris conscience de l'importance de la formation continue et de la nécessité d'instaurer une culture de l'apprentissage permanent. Les résultats de l'enquête PIAAC-OCSE sur les compétences des adultes ont montré un pays bouleversé par le chômage, caractérisé par une très faible demande de formation professionnelle et divisé entre travailleurs âgés faiblement qualifiés et travailleurs jeunes dotés de niveaux d'éducation supérieurs mais en situation de précarité (Isfol, 2013). En outre, en Italie, les professionnels de la formation des adultes ont une reconnaissance sociale et institutionnelle très limitée. C'est déjà un problème en soi. De plus, le système de RVAE identifie des fonctions d'expertise — pour l'accompagnement et le soutien, pour la méthode ou les procédures, pour la validation et la certification — qui n'existent pas ou qui se rattachent à des intervenants de la formation (consultants de formation ou d'orientation, formateurs d'adultes) qui ont une visibilité et une reconnaissance institutionnelles très faibles sur le marché du travail italien.

Enfin, des raisons de nature pédagogique expliquent les difficultés à définir une stratégie nationale particulièrement dans le domaine de la formation.

En effet, depuis longtemps, la culture italienne est associée à la raison spéculative, à la connaissance théorique séparée de la pratique. La réforme du ministre Gentile pendant l'époque du fascisme a forgé l'idée d'une culture « haute » du lycée et de l'académie, opposée à celle, « basse », du travail et de l'expérience professionnelle. Le contraste entre les deux cultures (Bertagna, 2006) persiste comme une caractéristique du système éducatif, formatif et culturel italien. Très récemment, la réforme de 2015, dite de la « bonne école », a essayé de remettre en question cet héritage avec la mise en œuvre de l'alternance, c'est-à-dire la coexistence de théorie et de pratique dans le système d'instruction formelle, de l'école secondaire au doctorat à l'université.

La RVAE pose donc un problème pédagogique fondamental, étroitement lié à des difficultés sur le plan culturel et à des complications administratives. Il s'agit de la question de l'« équivalence éducative » entre le savoir formel et l'apprentissage non formel et informel. La validation présuppose une perte de la primauté de l'institutionnel

en faveur de toutes les formes de connaissance qui, jusqu'à aujourd'hui, ont eu très peu de contact avec le monde des écoles et des universités. Les résistances révèlent donc une question idéologique toujours en suspens : il s'agit d'accepter d'assimiler toutes les formes d'apprentissage suivant des certificats de validité équivalents dans le cadre d'un apprentissage *lifelong* et *lifewide*. Cela entraîne un conflit au sein des institutions académiques peu enclines à renoncer à leur tradition séculaire qui les a consacrées comme les lieux distinctifs de la recherche et de l'excellence didactique.

L'injonction de la « troisième mission », c'est-à-dire l'ouverture et le service culturel pour et dans le territoire local, va ralentir le rapprochement entre les situations sociales et les demandes issues du marché du travail. En effet, la réforme de l'université italienne (loi 509/1999) avait initialement soutenu des processus de validation de compétences : l'inscription au diplôme universitaire du premier cycle des adultes qui travaillaient comprenait la reconnaissance et la validation de crédits pour l'expérience professionnelle considérés comme équivalents aux ECTS. La loi suivante de réforme (loi 240/2004) a réduit cette possibilité et a limité (ou déconseillé) la reconnaissance d'acquis d'expérience non formelle dans le domaine de l'éducation formelle.

Ces trois raisons expliquent la difficulté à actualiser la Recommandation de 2012 et à appliquer l'inventaire Cedefop (2009 ; 2016a) dans le pays. En effet, la validation des savoirs, des aptitudes et des compétences appartient au seul domaine de l'institutionnel et des apprentissages formels. Pour les universitaires, après le processus de Bologne, la question de la validation est réglée avec le système des ECTS. Pour les étudiants, les décrocheurs et les adultes sans diplôme scolaire (niveau primaire ou secondaire), un système de reconnaissance et de certification des compétences formelles est ainsi efficient ou opérationnel à la fin de la scolarité obligatoire et permet le passage dans les différents types d'écoles supérieures. Toutefois, le changement des programmes scolaires fondés sur les compétences (*Indicazioni Nazionali per il Curricolo* de 2012) a marqué une transformation importante pour l'enseignement dans les écoles italiennes. Auparavant organisé sur les connaissances des disciplines, cet enseignement a été réformé autour des compétences (Castoldi, 2011 ; 2016). Évidemment, l'introduction de la notion de compétence à l'école et à l'université a eu pour but de créer un lien entre l'apprentissage formel et les contextes non formels et informels. C'est le premier pas d'un rapprochement du monde du travail et des institutions scolaires. L'Italie est engagée pour relever le défi de la validation et celui de l'échéance de la mise

en place d'un dispositif national de validation des apprentissages non formels et formels. Mais il reste encore plusieurs obstacles encore à franchir (Cedefop, 2016b).

La validation de l'apprentissage et des compétences non formelles et informelles

La loi 92/2012 a réformé le marché du travail italien et a posé les fondements d'un système national de certification des compétences. Elle a introduit l'idée que l'apprentissage de l'adulte est pluriel et permanent et que la vie professionnelle doit être continuellement (re-)bâtie par le moyen des compétences à améliorer, à apprendre, à reconnaître et à valider. Pour la première fois, la loi 92 a introduit dans le pays l'idée de services (et de professionnels) consacrés à la reconstruction et à la valorisation des apprentissages non formels et informels des adultes. Elle a posé aussi la question des niveaux essentiels des prestations de ces services dans tout le pays et a souligné l'urgence de créer un répertoire national des qualifications professionnelles.

Un décret législatif de 2013 (D.Lgs. 16.1.2013, n.13) vise à rendre effectives les dispositions de la loi 92/2012 et de la Recommandation européenne de 2012. Ce décret propose un glossaire des nouveaux concepts introduits par la loi 92 et, dans son article 3, expose les principes et les responsabilités institutionnelles du nouveau système national. Le point central du décret est d'avertir que la validation des compétences implique l'équivalence soit entre les apprentissages, soit entre les contextes (formels, non formels et informels) où ces compétences ont été acquises. Pour résoudre la question de la fragmentation des dispositifs et des pratiques déjà développés au niveau régional et pour valoriser les expériences de vie, d'étude, de formation, de travail des adultes, un comité technique de pilotage a été fondé. Dans ce comité, trois ministères concernés (le ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche-MIUR, le ministère du Travail et des Politiques sociales-MLPS, le ministère du Développement économique) et les 20 régions italiennes désignent des associations ou des organisations agréées sur le territoire local pour la reconnaissance, la validation et la certification des compétences. Cela permet le passage à un système national de certification conçu sur les principes d'équité, de transparence, d'objectivité, de respect et de qualité.

Le décret 13/2013 a introduit aussi des normes et standards minimaux pour les services de reconnaissance, de validation et de certification au niveau des procédures (dans les phases d'identification, d'évaluation, de certification, d'attestation et dans le système en général). Il définit aussi les conditions d'une standardisation des qualifications professionnelles contenues dans les répertoires professionnels des régions italiennes. Le décret 13 a introduit la séquence unique (tableau 1) à laquelle les différents répertoires régionaux doivent se conformer en apportant, pour chaque sujet professionnel, les précisions suivantes :

| Secteur professionnel (SEP) | Processus de travail (PP) | Domaines d'activités (ADA) | Activités typiques pour chaque domaine | Compétences, habilités et connaissances spécifiques |
|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|--|---|
|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|--|---|

Tableau 1 – Du secteur à l'activité

Le décret 13/2013 permet aux régions qui ont déjà développé un système local de validation de se rattacher à un cadre de référence unitaire sans les obliger à supprimer les bonnes pratiques déjà expérimentées. Il valorise donc les différentes situations régionales en essayant de les harmoniser entre elles plutôt que de les aligner sur un modèle unique imposé. Le but est de ne pas disperser le patrimoine d'expériences, de pratiques, de dispositifs, d'outils déjà mis en place avec succès par plusieurs régions. Il s'agit aussi de capitaliser cette richesse en vue d'une mise à jour effective du système national ou d'une forme de maternage pour les régions qui n'ont pas encore un système local de validation. L'effort pour arriver à une convergence systémique et méthodologique doit, en tout cas, se confronter aux complications sur le plan administratif et bureaucratique. En effet, il faut composer avec les deux domaines de la validation — éducation et formation ; monde de l'école et monde du travail —, l'un géré par le ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche (MIUR) et l'autre organisé par le ministère du Travail et des Politiques sociales (MLPS) et régionales.

Un décret conjoint des deux ministères (MIUE et MLPS), dernier effort vers la construction d'un système national de validation, fait la synthèse des bonnes pratiques des régions. Le décret du 30 juin 2015 définit les critères de validité des qualifications professionnelles déjà accordées par les régions pour leurs systèmes locaux de validation afin de les coordonner dans le cadre national des qualifications professionnelles (QNQP). Ce cadre est la base du futur répertoire national (RN).

Le QNQP est une base de données, pour le moment en construction, qui est organisée en 24 secteurs économiques ou professionnels (SEP). Le QNQP opérationnalise la séquence proposée par le décret législatif 13/2013 en canalisant les différentes expériences locales de validation dans la même structure de référence. L'Atlas du Travail (AL) détaille, pour chacun des 24 SEP, les procédures de travail, les domaines d'activité professionnelle, les produits et les services opérés. Il met en correspondance, et donc connecte sur les 24 SEP, les différentes qualifications régionales déjà validées au niveau local. Une première version, *online*, compte 80 processus de travail, 785 domaines d'activité et 5 400 activités professionnelles comptabilisées.

Le répertoire national (RN) est donc en construction. Sur quatre sections, deux sont disponibles en ce moment : la section de l'instruction (université et école supérieure) et de la formation professionnelle (FP, IFTS, ITS) ; et le QNQP (avec les répertoires de 18 régions italiennes).

En utilisant une logique de recomposition, le décret de 2015 définit les standards de base des services de validation dans les différentes phases : accueil ; individuation ; validation ; certification. Cela permet aux régions et aux organisations accréditées, avec l'autorisation du gouvernement, de continuer leur travail de validation en utilisant contenus et méthodes conjoints dans une démarche nationale commune et unique. Le décret des deux ministères souligne les caractéristiques de l'attestation, c'est-à-dire une validation nationale (non plus locale) de la certification, en mettant à disposition, avec cette finalité, fiches, documents et matériaux. Enfin, le décret 2015 détermine les fonctions des professionnels de la validation. Il s'agit de nouveaux intervenants professionnels sur le marché du travail italien et dans le monde de la formation : un consultant avec la fonction d'accompagnement et de support pour une « mise en transparence » des compétences dans la phase de l'individuation ; un expert du secteur professionnel pour l'évaluation des expériences ou des évidences, des qualifications, et pour la réalisation des épreuves dans la phase de validation ; un expert de la méthode pour la validation en présence, les colloques, l'approfondissement des épreuves. Toutefois, le profil professionnel de ces intervenants inédits est encore à définir, ainsi que leur formation et leur recrutement (par les universités ou par les régions ?).

On comprend ainsi que le système italien de validation des apprentissages non formels et informels a été élaboré dans ses caractéristiques structurelles et

méthodologiques par des dispositifs législatifs suffisamment exhaustifs et détaillés. Toutefois, l'impasse culturelle et pédagogique ainsi que le retard institutionnel constituent les principaux obstacles à sa mise en œuvre effective.

La certification des compétences formelles

Dans le contexte de l'école italienne, les compétences-clés sont mentionnées dans le décret 139/2007 dénommé « Règlement concernant le respect de l'obligation scolaire ». Elles sont l'objectif à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire dans l'éducation formelle.

Dans les *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012), la compétence est indiquée comme la capacité de l'élève à mobiliser et à coordonner ses ressources — connaissances, attitudes, émotions, potentialités, aptitudes — pour faire face aux situations de la vie quotidienne et scolaire.

Dans le décret législatif n° 13/2013, la compétence est interprétée comme la capacité à utiliser, dans des situations de travail, d'études ou dans le cadre du développement professionnel et personnel, un ensemble organisé et structuré de connaissances et de compétences acquises dans des environnements d'apprentissage formel, non formel ou informel.

Ces définitions impliquent un questionnement profond de l'éducation, de ses formes et de ses lieux, mais aussi de la didactique traditionnellement utilisée dans les contextes institutionnels. L'« épreuve » de compétence demandée, c'est-à-dire l'utilisation des capacités de l'élève dans le contexte des connaissances et dans différentes situations (personnelles et/ou professionnelles, études), exige un changement radical de l'approche enseignante et des méthodes d'apprentissage (Trinchero, 2012 ; Vannini, 2009) portant sur les compétences.

Cette perspective s'appuie sur les théories constructivistes qui insistent sur la relation entre l'apprentissage scolaire et la réalité sociale et personnelle de l'élève. Les indications pour les programmes scolaires de 2012 ont changé la conception pédagogique et didactique dans les écoles italiennes. Le développement des compétences-clés européennes, articulées en Italie autour de la dimension sociale de la citoyenneté des élèves, est l'élément caractérisant le profil final des étudiants ou l'horizon de référence culturel et social et, enfin, les résultats de l'apprentissage formel.

Le modèle de certification signé à la fin de l'école primaire et à la fin du premier cycle de l'école secondaire n'est pas centré sur les connaissances. Le ministère de l'Éducation (2015 : 15) affirme que la réalisation et la poursuite des compétences constituent l'objectif général et global du système d'éducation et de formation italien. La certification des compétences dans le document final d'évaluation des élèves est l'« acte définitif » d'un chemin que le ministère de l'Éducation (2012 : 14) définit comme « harmonieux et cohérent » par rapport aux programmes scolaires, à la conception pédagogique de l'enseignement et à l'évaluation des apprentissages. La certification du document final énonce et décrit les compétences acquises de manière progressive par les étudiants. Elle est définie comme une action d'accompagnement et d'intégration par rapport à l'évaluation des résultats de l'apprentissage scolaire enrichie par des informations qualitatives sur le processus d'éducation de l'élève. Elle fournit aussi des conseils pour l'orientation scolaire et professionnelle aux différents acteurs impliqués à différents niveaux. En particulier, pour les élèves et leurs familles, le document final de certification des compétences est une description des résultats du programme de formation, lisible et transparent, donc comparable. La certification est un ensemble d'éléments pour orienter les choix de formation future plus appropriée.

Pour les institutions scolaires qui certifient les compétences, le document de certification des compétences est la description des résultats d'apprentissage en cohérence avec le cadre commun européen et national aux niveaux internationaux ISCED1 et ISCED2. La qualification finale du premier cycle d'éducation correspond au premier niveau du EQF. La certification des jugements fondés sur les résultats d'apprentissage est transférable à d'autres contextes formels. C'est une réponse concrète à la demande de qualité et de transparence dans la communication des résultats d'apprentissage et dans la formation.

Pour les établissements d'enseignement qui reçoivent l'étudiant, la certification est un élément utile pour une action efficace d'accompagnement. C'est un élément qui favorise la continuité de l'offre de formation par le partage des critères et des méthodologies entre les différents degrés de l'école (ministère de l'Éducation, 2015 : 9).

Le document de certification a des caractéristiques spécifiques : l'indication des compétences transversales du profil de l'élève. Les énoncés sont « ouverts » afin de valoriser les compétences, mais aussi les talents et les qualités personnelles

de chaque élève. Le modèle prévoit la possibilité d'adaptation en fonction des caractéristiques des élèves en situation de handicap.

Le document de certification présuppose quatre niveaux de maîtrise des compétences (signalés en ordre croissant par une lettre de A à D). Il a été introduit à titre expérimental avec le CM n° 3/2015 et modifiée par la loi 107/2015. Des décrets ultérieurs ont apporté des corrections qui portent en particulier sur :

- un lien direct entre les compétences de l'élève à la fin du premier cycle avec les compétences-clés européennes ;
- l'abolition de la correspondance entre la compétence et les disciplines du programme en dépassant la corrélation rigide entre compétences et contenus de l'enseignement ;
- l'utilisation d'un langage simplifié pour décrire les compétences et promouvoir la compréhension et la communication entre les différents acteurs du processus de certification.

Le document est divisé en deux parties. Dans la première, il y a les données sur l'élève, sa classe et ses niveaux de maîtrise des compétences (tableau 2).

| NIVEAUX | MAÎTRISE DES COMPÉTENCES |
|--------------------------|--|
| A – Avancé | L'élève effectue des tâches et fonctions, résout des problèmes complexes, montre de la confiance dans l'utilisation des connaissances et des compétences ; il propose et soutient son point de vue et est capable de prendre des décisions de manière responsable. |
| B – Intermédiaire | L'élève assume ses tâches et est capable de résoudre des problèmes dans des situations nouvelles, fait des choix, démontre une capacité à utiliser les connaissances et les compétences acquises. |
| C – Base | L'élève réalise des tâches simples, même dans des situations nouvelles, montre qu'il possède des connaissances et des compétences de base et qu'il sait appliquer les règles et les procédures de base apprises. |
| D – Initial | L'élève, s'il est correctement guidé, fait des travaux simples dans des situations connues. |

Tableau 2 – Les niveaux de compétence

La deuxième partie comporte un tableau divisé en trois colonnes (tableau 3) : dans la première colonne, on trouve les compétences-clés européennes (compétences de « citoyenneté ») ; la deuxième colonne énumère les compétences indiquées par le profil final de l'étudiant ; la troisième montre les niveaux atteints pour chaque compétence. Une dernière partie est consacrée à l'identification et à la description des compétences spécifiques ou personnelles de l'élève.

| FICHE POUR LA CERTIFICATION DES COMPÉTENCES À LA FIN DU PREMIER CYCLE D'INSTRUCTION | | | |
|---|---|---|--------|
| | Compétences-clés européennes ou de citoyenneté | Compétences du profil de l'élève | Niveau |
| 1 | Communication dans la langue maternelle ou langue d'enseignement | L'élève a une maîtrise de la langue italienne qui lui permet de comprendre et de produire des phrases et des textes d'une certaine complexité, d'exprimer ses idées, d'adopter un registre linguistique approprié à des situations différentes. | |
| 2 | Communication en langues étrangères | L'élève est capable de communiquer en anglais au niveau élémentaire (A2 du cadre européen commun de référence) et dans une deuxième langue européenne ; il est capable de tenir une conversation de base dans des situations quotidiennes simples. Il utilise la langue anglaise avec les technologies de l'information et de la communication. | |
| 3 | Culture mathématique et compétences de base en sciences et en technologie | L'élève utilise ses connaissances mathématiques et scientifiques et technologiques pour analyser les données et les faits de la réalité et pour vérifier la fiabilité des analyses quantitatives proposées par d'autres. Il utilise la pensée logique-scientifique pour résoudre les problèmes et aborder des situations en fonction de certains éléments. Il a conscience des limites des déclarations qui impliquent des questions complexes. | |
| 4 | Compétence numérique | L'élève utilise en toute connaissance les technologies de la communication pour rechercher des informations d'une manière critique. Il utilise de façon responsable les technologies pour interagir avec d'autres personnes. | |
| 5 | Apprendre à apprendre | L'élève dispose d'un « patrimoine » de connaissances et de notions de base et, en même temps, il est capable de rechercher et d'organiser de nouvelles informations. Il s'engage dans un nouvel apprentissage de manière indépendante. | |
| 6 | Compétences sociales et civiques | En tant que condition d'un mode de vie sain et responsable, l'élève a un respect de soi et des autres. Il a « conscience » de la nécessité de respecter la coexistence civile, la paix et la solidarité. Il s'engage à achever les travaux entrepris, seul ou avec d'autres. | |
| 7 | Sens de l'initiative et esprit d'entreprise | L'élève a un esprit d'initiative et est capable de produire des idées et des projets créatifs. Il prend ses responsabilités, il demande de l'aide en cas de difficulté et il sait fournir son aide à ceux qui la lui demandent. Il est prêt à s'analyser soi-même et à se confronter aux nouveautés et à toutes les éventualités. | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| 8 | Sensibilité et expression culturelle | L'élève reconnaît et apprécie les différentes identités, traditions culturelles et religieuses en tant que base du dialogue et du respect mutuel. | |
| | | Il sait comment s'orienter dans l'espace et le temps et interpréter les systèmes culturels et symboliques de la société. | |
| | | Par rapport à son potentiel et à son propre talent, l'élève s'exprime et démontre de l'intérêt pour les activités motrices, artistiques et musicales. | |
| 9 | L'élève, dans la conduite des activités scolaires et/ou parascolaires, a également démontré une compétence importante concernant : | | |

Tableau 3 – La certification des compétences

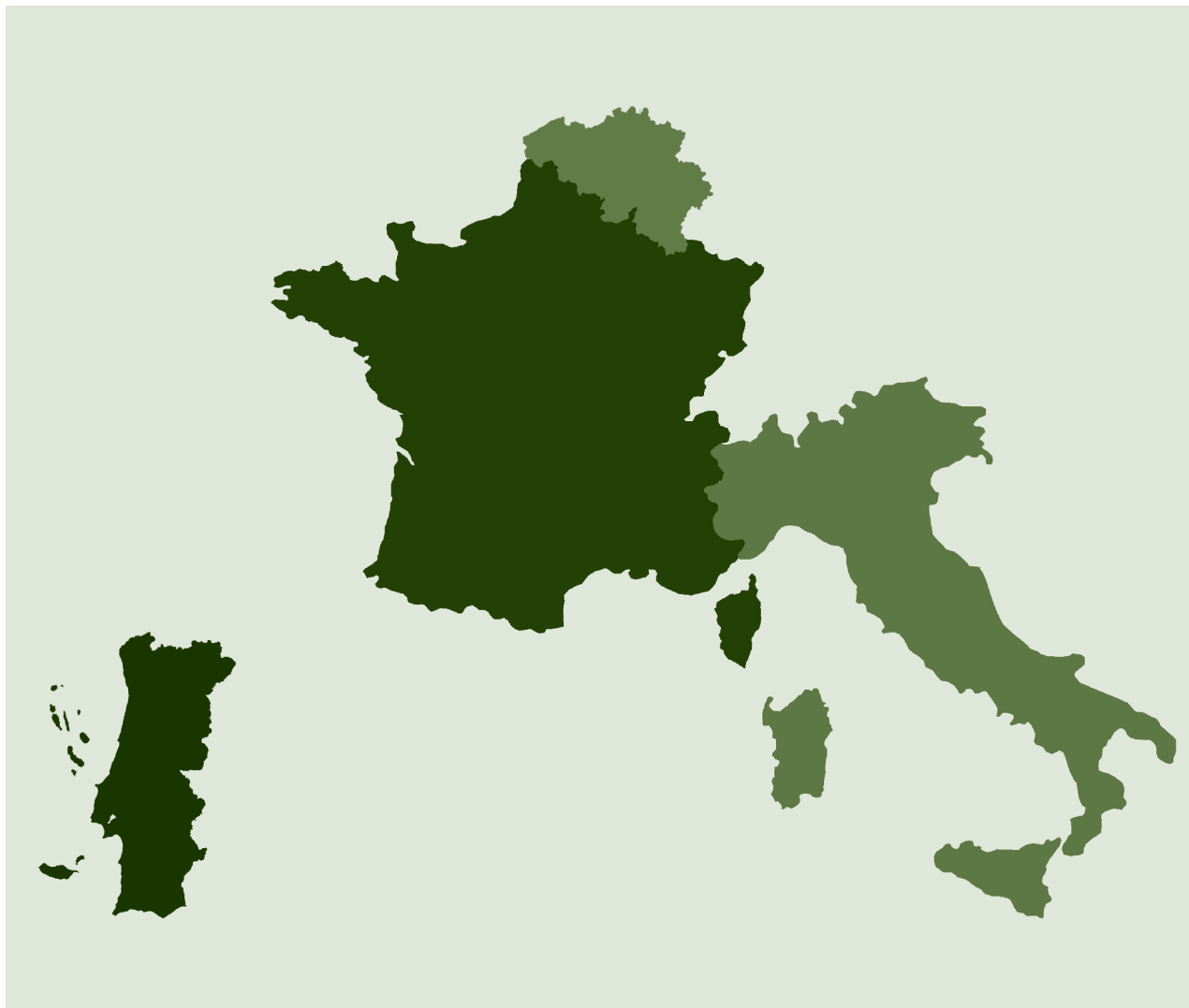
La certification des compétences se caractérise, par conséquent, comme un processus complexe car elle met l'accent sur les différents thèmes et finalités de l'évaluation/validation : les connaissances, les compétences, les objectifs d'éducation, la capacité à utiliser différentes ressources dans des moments différents ou difficiles pour l'élève et dans la vie quotidienne. La logique supposée est que la certification soit l'aboutissement d'un long processus qui se déroule au cours des années scolaires à l'aide de stratégies, de méthodes et d'outils pluriels qui portent sur les apprentissages formels certifiés. Cette dynamique débute à l'école et va ou doit se développer et se déployer tout au long de la vie du sujet, en corrélation avec les apprentissages non formels et informels.

Références bibliographiques

- Bertagna, G.** (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un Sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Castoldi, M.** (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M.** (2016). *Valutare e certificare competenze*. Roma: Carocci.
- CEDEFOP** (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg : Cedefop.
- CEDEFOP** (2016a). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg : Cedefop
- CEDEFOP** (2016b). *Country report: Italy. Update to the European Inventory on validation of non formal and informal learning*. Thessaloniki: Cedefop.
- Circolare Ministeriale n. 3/2015**. *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*. MIUR.
- Commission of the European Communities** (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels.
- Communication from the Commission to the European Parliament**, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2008). *New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*. Brussels. COM (2008) 868/3.
- Consiglio dell'Unione Europea** (2008). *Decisione del Consiglio del 15 luglio 2008, sugli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione, 2008/618/CE*.
- Cresson, E.** (1995). *White Book: Learning to learn. Towards the society of knowledge*. Bruxelles.
- Decreto interministeriale** – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali di concerto con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – 30 giugno 2015. *Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualifiche professionali di cui all'articolo 8 del decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*.
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013 n. 13**. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68 della legge 28 giugno 2012 n.92*.
- Decreto n.139/2007**. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*.

- Delors, J.** (1996). *Learning: A treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris : Unesco Publishing.
- EFFE (Espace de Femmes pour la Formation et l'Emploi)** (2000). *Dalla biografia al progetto. Bilancio-portfolio di competenze*. Torino : Rosenberg & Sellier.
- European Commission** (2004). *Common European Principles for Validation of Non-Formal and Informal Learning*. Brussels. DG EAC B/1 JBJ D(2004).
- European Commission** (2010). *Communication from the Commission: EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels. COM (2010) 202.
- Faure, E.** (1972). *Apprendre à être*. Paris : Unesco/Fayard.
- ISFOL** (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*. Roma: Isfol.
- Legge 107/2015** - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122).
- Legge 28 giugno 2012, n. 92**. *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*.
- MIUR** (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- MIUR** (2015). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. Roma.
- Organisation for Economic Co-operation and Development** (1996). *Apprendre à tout âge*. Paris: OECD.
- Pellerey, M.** (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel** (2012/C 398/01).
- Recommandations du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie** (2008/C 111/01).
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for Lifelong Learning** (2006/962/EC).
- Trinchero, R.** (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I.** (2009). *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.

Cette contribution a été écrite par les deux auteurs. Cependant, pour les règles italiennes, on attribue à Chiara Biasin de la page 97 à la page 106, à Gina Chianese de la page 107 à la page 111.



Aprender é uma Atitude, a Melhor Atitude: O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa

Vanessa Veríssimo, Helder Touças

Aprender é uma Atitude, a Melhor Atitude: O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa

Vanessa Veríssimo

vanessa.verissimo@cm-lisboa.pt

Câmara Municipal de Lisboa

Helder Touças

helder.toucas@cm-lisboa.pt

Câmara Municipal de Lisboa

Resumo: Partindo do mote: *aprender é uma atitude, a melhor atitude*, o Programa +Valor LX da Câmara Municipal de Lisboa, em funcionamento desde 2002, tem vindo a investir na diversificação de estratégias de educação e formação de adultos e jovens e na valorização das aprendizagens que se realizam ao longo da vida. A principal atividade desenvolvida é o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (processo RVCC), através do qual os adultos demonstram as competências que adquiriram por via de experiências formativas, profissionais, pessoais e sociais e aumentam a sua certificação escolar. Através da problematização de 15 questões-geradoras, procura-se que o adulto “caminhe para si”, explorando o seu património experiencial, tornando visíveis as suas competências, relevando os momentos charneira do seu percurso de vida e refletindo, eventualmente, sobre os seus sistemas de significação, com vista ao seu empoderamento. O processo RVCC e todas as restantes ofertas do Programa +Valor Lx procuram cumprir a sua visão de romper os limites do contexto escolar e tornar a aprendizagem numa atitude criadora de oportunidades, que

se vive por toda a cidade, por todas as faixas etárias e condições sociais.

Palavras-chave: Educação de adultos. Histórias de vida. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Aprendizagem Experiencial. Literacia Digital.

Introdução

A região de Lisboa enfrenta grandes desafios sociais e económicos, mormente ao nível da educação e formação de jovens e adultos. De acordo com os Censos Populacionais de 2011, cerca de 60% da população residente na região de Lisboa não possui a escolaridade obrigatória de 12 anos de escolaridade (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2012). Também a Câmara Municipal de Lisboa, uma das maiores organizações nacionais, apresenta um elevado défice habilitacional. No ano 2015, de um total de 7.046 colaboradores, quase metade (48%) não possuía a escolaridade obrigatória (Câmara Municipal de Lisboa, 2016).

Não obstante, a habilitação da população da região de Lisboa e dos trabalhadores da Câmara Municipal de Lisboa tem registado um aumento significativo: em 2001, quase 70% da população da região de Lisboa (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2002) e 75% dos trabalhadores da autarquia não detinham 12 anos de escolaridade (Câmara Municipal de Lisboa, 2002). Foi a partir da constatação destes factos, que o serviço de formação da Câmara Municipal de Lisboa (Departamento de Desenvolvimento e Formação), criou, em 2002, o Projeto de Educação e Formação de Adultos (Projeto EFA), atualmente denominado de Programa de Aprendizagem ao longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa - Programa +Valor Lx.

O Programa +Valor Lx tem como missão promover a Câmara Municipal de Lisboa como uma organização qualificante e aprendente, empenhada na qualificação e no desenvolvimento de competências dos seus trabalhadores e dos cidadãos que vivem ou trabalham na cidade de Lisboa.

Os seus objetivos gerais são:

- i) Contribuir para a valorização pessoal e profissional de cidadãos e trabalhadores;

- ii) Promover uma aproximação entre o património de competências reais dos cidadãos e trabalhadores e as respetivas certificações oficiais;
- iii) Promover a literacia digital com vista ao exercício pleno de cidadania na sociedade digital;

Tem sido aposta do Programa +Valor Lx, investir na diversificação de estratégias de educação e formação e valorizar as aprendizagens que se realizam ao longo da vida, com vista à criação de uma cultura organizacional e territorial de educação permanente.

Considerando o enfoque, desde 2002, na elevação de habilitações escolares e profissionais de adultos, verifica-se que a principal atividade desenvolvida é o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível B2 (6º ano de escolaridade), Nível B3 (9º ano de escolaridade) e Nível Secundário (12º ano de escolaridade). Já realizaram o Processo RVCC cerca de 2000 adultos, o que resultou no aumento da qualificação de cerca de 1300 trabalhadores e cidadãos.

Surpreendentemente, mais de 15% dos adultos que obtiveram uma nova qualificação escolar ou profissional voltaram a inscrever-se para prosseguir o aumento da sua qualificação e 7% inscreveu-se uma terceira vez ou mais. São homens e mulheres de todas as idades, de todas as habilitações, de todas as proveniências profissionais. São adultos que se encontram desempregados ou que trabalham nos jardins da cidade, nos cemitérios, nas oficinas de manutenção, na remoção de resíduos, mas também nos secretariados das várias orgânicas da Câmara Municipal, de Juntas de Freguesia, de Empresas Municipais ou noutras organizações. Porquê?

O que terá movido tantos dos nossos colegas e cidadãos a investir em si? O que manteve o seu interesse, ao longo de tantos anos, ao ponto de voltarem a inscrever-se uma segunda vez ou ainda mais vezes, para aumentar a sua qualificação?

Ao formular estas interrogações, afigura-se-nos evidente que há neste quadro de factos, conclusões importantes a considerar:

- i) Aprender é uma inevitabilidade. Acontece em qualquer momento, em qualquer lugar;
- ii) Progredir é um desejo, uma ambição intrínseca e natural;
- iii) Menor habilitação, não é sinónimo de menos capacidade, menos saber, menos ímpeto profissional.

Assumindo, sem pejo, as anteriores conclusões, acreditamos que *aprender é uma atitude. A melhor atitude*. É a partir deste mote que procuraremos efetuar uma breve resenha do Programa +Valor LX da Câmara Municipal de Lisboa: daremos conta das principais fases de desenvolvimento do Programa +Valor LX, caracterizaremos os grandes eixos de atuação, exporemos o modo como operacionalizamos o Processo RVCC e abordaremos os resultados atingidos e os principais desafios que antevemos para o futuro.

Fases de desenvolvimento do Programa +Valor Lx

O Programa +Valor Lx resulta do alargamento do Projeto EFA a diferentes públicos-alvo e a um conjunto mais amplo de iniciativas de Aprendizagem ao longo da Vida. O Projeto EFA funcionou de 2002 a 2013 e desenvolveu-se em três fases. Numa primeira fase, de 2002 a 2007, destinou-se exclusivamente a trabalhadores da autarquia com menos de 9 anos de escolaridade, tendo sido realizado principalmente o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível B2 (6º ano de escolaridade) e de Nível B3 (9º ano de escolaridade).

Numa segunda fase, a partir de 2008, abrangeu na sua atividade os trabalhadores com menos de 12 anos de escolaridade e realizaram-se os primeiros grupos de Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário (12º ano de escolaridade). Em 2012, face às alterações ao Plano Estratégico de Intervenção, iniciou-se uma terceira fase, na qual puderam inscrever-se e candidatar-se à elevação da sua qualificação escolar e profissional, para além dos anteriores públicos-alvo, cidadãos adultos maiores de 18 anos e com menos de 12 anos de escolaridade.

Finalmente, em 2013, após reformulação do Projeto EFA, foi criado o Programa +Valor Lx, sendo que, numa aposta de valorização da cidade de Lisboa e de todos os nela vivem ou trabalham, são atualmente identificados como público-alvo, os trabalhadores da Câmara Municipal de Lisboa, das Juntas de Freguesia e das Empresas Municipais, os cidadãos maiores de 18 anos, sem restrição quanto à sua habilitação escolar ou profissional; e ainda os jovens cidadãos e filhos de trabalhadores com mais de 15 anos que ainda não tenham completado os 12 anos de escolaridade.

Há, contudo, um pressuposto comum a todas as fases de desenvolvimento do Projeto EFA e do Programa +Valor Lx. É este, o entendimento de que a aprendizagem constitui um “processo holístico e dinâmico, centrado na pessoa, integrando aspectos afectivos e emocionais, cognitivos e intelectuais, éticos, estéticos, criativos, identitários” (Pires, 2005, p. 171), sendo através dela que o sujeito reestrutura e transforma os seus “sistemas de significação” (Pires, 2005, p. 171), desenvolvendo, nessa “conscientização”, uma “postura mais crítica e emancipada” (Pires, 2005, p. 174). E, consequentemente, que a experiência de vida e o efeito que esta tem no sujeito – através da reflexividade crítica – constituem a transformação da pessoa pela aprendizagem, o seu empoderamento. É, assim, com base neste pressuposto - a magna importância da aprendizagem, em todos os contextos nos quais ocorre, que são planeadas e realizadas todas as atividades do Programa +Valor Lx.

Eixos de Atuação

As atividades desenvolvidas no Programa +Valor Lx organizam-se, de um modo geral, em torno dos seguintes eixos de atuação:

- i) Orientação, aconselhamento e encaminhamento, através do Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação;
- ii) Reconhecimento e Validação de adquiridos experienciais, através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Processo RVCC;
- iii) Desenvolvimento e exploração de competências, através de ações de formação de curta duração e laboratórios de aprendizagem. Especificamente, ações de formação que incidam sobre as áreas de competências-chave do Processo RVCC;
- iv) Valorização das aprendizagens informais na área da cidadania digital, através de oficinas e ações de sensibilização para a Inclusão e Literacia Digital.

Os dois primeiros eixos de atuação são desenvolvidos no âmbito do Centro Qualifica +Valor Lx da Câmara Municipal de Lisboa, que integra o Programa +Valor Lx. O Centro Qualifica +Valor Lx da Câmara Municipal de Lisboa é co-tutelado pela

Câmara Municipal de Lisboa e pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., entidade responsável pela Rede Nacional de Centros Qualifica. O terceiro e o quarto eixo são desenvolvidos no âmbito do Programa +Valor Lx.



Imagem 1 – Divulgação do Programa +Valor Lx

Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação

Após inscrição, os candidatos - adultos ou jovens, são convocados pelo Técnico de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Técnico ORVC) do Centro Qualifica +Valor Lx da Câmara Municipal de Lisboa para realizar o Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação, que compreende 4 etapas: acolhimento, diagnóstico, informação e orientação e encaminhamento.

A etapa de acolhimento consiste no atendimento e prestação de esclarecimentos sobre a missão e a atividade dos Centros Qualifica.

Durante a etapa de diagnóstico é explorado, através de instrumentos de mediação, o(s) projeto(s) de vida e de carreira do candidato, o seu percurso formativo e

profissional e ainda as suas expectativas e necessidades, com vista à caracterização do perfil individual de competências. Na etapa de Informação e Orientação, o Técnico ORVC propõe ao candidato a exploração de ofertas de encaminhamento adequadas ao seu perfil individual e baseadas no seu Portefólio de Desenvolvimento Vocacional.

No decurso das etapas de Diagnóstico e de Informação e Orientação, o candidato constrói o seu Portfólio de Desenvolvimento Vocacional, que inclui documentos comprovativos das competências adquiridas ao longo da vida e que suporta a decisão efetiva do encaminhamento. Finalmente, na etapa de encaminhamento, é definido e formalizado o percurso de qualificação que o candidato irá prosseguir com vista ao cumprimento dos seus objetivos, podendo ser encaminhado para ações de formação ou estágios profissionais, de mobilidade, ocupacionais, de integração comunitária e de desenvolvimento local; ou para a realização de Processo RVCC escolar e/ou profissional, na Câmara Municipal de Lisboa ou em entidades parceiras.

O Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação tem a duração de 5 sessões, individuais ou coletivas, que são realizadas pelos Técnicos ORVC. O plano de sessão, as atividades e os instrumentos de mediação para jovens e para adultos são distintos. As atividades e os instrumentos de mediação do Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação relativo a candidatos jovens, foram criados a partir de uma parceria com Investigadores da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Após encaminhamento, os adultos com perfil adequado iniciam o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível B2 (6º ano de escolaridade), Nível B3 (9º ano de escolaridade) ou de Nível Secundário (12º ano de escolaridade).

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, conforme definido pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, entidade que tutela a rede de Centros Qualifica, consiste na identificação e reconhecimento, com o apoio de profissionais especializados, das competências detidas pelo adulto e que são resultado da sua experiência (de vida, de trabalho e de formações não certificadas), tendo estas sido adquiridas ao longo da vida, em

contextos formais, informais e não-formais; permitindo que sejam, posteriormente, validadas e certificadas (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, 2017).

A principal ideia-força que norteia o trabalho desenvolvido pela equipa do Centro Qualifica +Valor Lx da Câmara Municipal de Lisboa, no âmbito do Processo RVCC é que “se aprende fora da escola, através de modalidades de educação não-formal e informal, e que estas aprendizagens têm tanto valor como as realizadas em contexto escolar apesar de serem menos formais” (Cavaco, 2007, p. 134).

Os principais instrumentos orientadores do Processo RVCC, são os Referenciais de Competências-Chave de Nível Básico e de Nível Secundário, publicados e mantidos pela entidade tutela, que definem “as competências essenciais e valiosas na nossa sociedade do conhecimento e da globalização” (Alonso, Imaginário e Magalhães, Março, 2000, p. 11) e que criam as condições para oferecer “a todos e cada um dos cidadãos e cidadãs adultos uma igualdade de oportunidades perante a educação e a formação ao longo da vida” (Alonso, Imaginário e Magalhães, Março, 2000, p. 11).

O Processo RVCC, conforme operacionalizado pela equipa do Centro Qualifica +Valor Lx da Câmara Municipal de Lisboa a partir das orientações técnicas da entidade tutela, apresenta especificidades quanto aos elementos da equipa, ao número de sessões coletivas e aos instrumentos de mediação, de acordo com o nível de qualificação a que os adultos se propõem (Aníbal et al, 2008).

Não obstante as referidas especificidades, o Processo RVCC desenvolve-se, invariavelmente, em torno de 15 “questões-geradoras” que procuram identificar a globalidade das competências do indivíduo, implicando o sujeito na análise e reflexão sobre o seu percurso de vida, contribuindo para a apropriação dos seus saberes e competências (Cavaco, 2004).

As questões-geradoras adotadas respeitam os seguintes princípios:

- i) Interdependência: todas as questões-geradoras são interdependentes, não estando a sua problematização circunscrita a sessões predeterminadas do Processo RVCC, podendo ocorrer sempre que se verifique relevante;
- ii) Estruturantes: as questões-geradoras foram criadas com o propósito de orientar o desenvolvimento do Processo RVCC, do ponto de vista do trabalho conjunto dos adultos e da equipa do Centro Qualifica Mais Valor Lx;

- iii) Flexíveis: constituem pontos de partida para o desenvolvimento das sessões do PRVCC e propiciam a realização dos documentos do adulto (Portefólio de Competências, História de Vida, Diário de Bordo), não sendo, contudo, vinculativas ou obrigatórias;
- iv) Personalizáveis: constituem questões abertas de reflexão, submetendo-se às especificidades de cada adulto. Podem ser abordadas, parcialmente, de modo individual, ajustando-se aos objetivos, às expectativas e ao ritmo de trabalho de cada adulto, permitindo percursos individualizados;
- v) Empoderadoras: a sua problematização e exploração durante o Processo RVCC foi planeada com o propósito de munir o adulto de ferramentas que lhe permitam, progressivamente, desocultar e evidenciar as competências que detém; e de o incitar à reflexão sobre si próprio, apoiando-o, eventualmente, na sua (re)significação.

Com efeito, todas as sessões, instrumentos de mediação e atividades desenvolvidas pela equipa e todos os documentos ou evidências produzidos pelo adulto encontram-se fortemente ancorados nas questões-geradoras a seguir enunciadas.

As primeiras questões-geradoras para as quais convidamos o adulto a problematizar e a procurar respostas, com o apoio dos técnicos ORVC e dos formadores das áreas de competências-chave que constam no Referencial de Competências-Chave, são:

- Q1 – “Quais são as minhas expectativas?”
- Q2 – “O que espero do Processo RVCC?”
- Q3 – “O que significa Reconhecer e Validar as minhas competências?”

Este grupo de questões iniciais é apoiado por instrumentos de mediação e atividades que privilegiam a caracterização do adulto do ponto de vista das suas motivações, procurando estabelecer uma relação perene entre a realização do Processo RVCC e as suas aspirações quanto à elevação da sua habilitação escolar e/ou profissional.

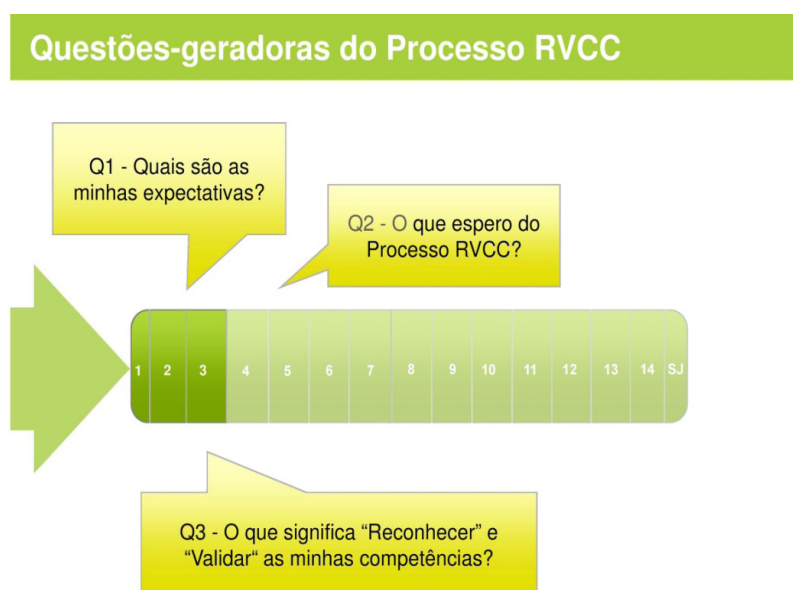


Imagem 2 – Questões-geradoras do Processo RVCC

Outros objetivos abrangidos por este conjunto de questões-geradoras são o de promover a apropriação dos principais conceitos subjacentes ao Processo RVCC, como as palavras-chave “Reconhecer”, “Validar” e “Competência”; promover um maior envolvimento entre todos os adultos que integram um grupo de Processo RVCC; e explicitar o ciclo de trabalho e o plano de sessões.

É durante as primeiras sessões que se realizam as tarefas prenunciadoras das questões-geradoras seguintes, como o questionário de auto-avaliação de competências e a primeira leitura exploratória do referencial de competências-chave.

Em seguida, é operacionalizado um segundo grupo de questões-geradoras, desenvolvidas, de um modo geral, após as primeiras duas sessões coletivas do Processo RVCC:

- Q4 – O que são competências?
- Q5 – Como se aprende ao longo da vida?
- Q6 – Porque é que a minha experiência de vida é importante?

A exploração destas questões potencia a compreensão e a destrição dos conceitos de competência e conhecimento, de aprendizagem e de experiência e promove o envolvimento do candidato na missão de refletir, ele próprio, “sobre as suas experiências e competências, sobre o seu próprio saber e o que ele significa, o que torna o processo [RVCC] num mecanismo de metacognição”. (Cavaco, 2004, p.260).

Questões-geradoras do Processo RVCC

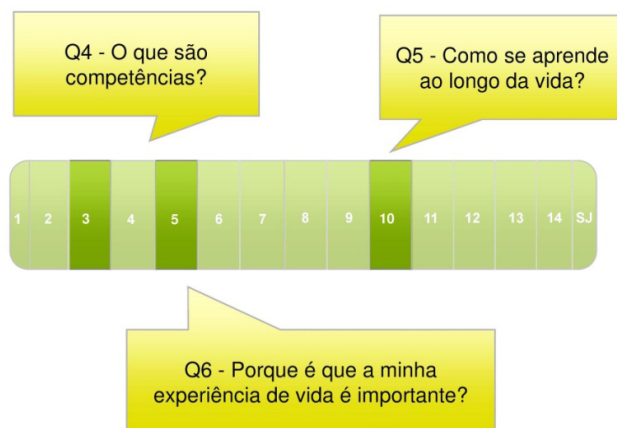


Imagem 3 – Questões-geradoras do Processo RVCC

É neste momento que se solicita ao adulto que inicie a sua História de Vida. A História de Vida, no Processo RVCC da Câmara Municipal de Lisboa, inspira-se na abordagem autobiográfica servindo, contudo, o propósito específico de possibilitar o reconhecimento, validação e certificação de competências. É manifestamente influenciada por diversos autores, como Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, António Nóvoa e Carmen Cavaco.

A História de Vida no Processo RVCC é uma narrativa sobre si próprio, no qual o candidato explicita o seu percurso experiencial; reflete e interpreta o seu processo de construção do saber e confere sentido à evidenciação das suas competências, constituindo-se simultaneamente sujeito e objeto (Josso, 2002). Por intermédio do processo de metacognição (Cavaco, 2004), procura tornar visível a capacidade humana de aprender, por si próprio e com os outros, em contextos formais, não-formais e informais, pois “as narrativas de vida são abundantes de experiências no decurso das quais os autores aprenderam consigo próprios a aprender” (Josso, 2002, p. 60). No Processo RVCC, a utilização da “narrativa produzida pelos adultos no centro é orientada pela reflexão sobre as suas experiências que resultaram no desenvolvimento de competências consideradas importantes, relativamente ao referencial de competências-chave” (Cavaco, 2004, p.260) o que limita a utilização da abordagem das histórias de vida “a uma entrada que visa fornecer material útil ao projecto específico” (Josso, 1999, p.18). A utilização das metodologias das histórias de vida é, assim, limitada: “O testemunho do adulto é posto ao serviço de uma lógica

de projecto, que neste caso específico tem por finalidade o rvcc dos adquiridos experienciais, e não a finalidade de desenvolver um processo de investigação-formação” (Cavaco, 2004, p.260).

A questão-geradora “Como se aprende ao longo da vida?” e o seu prolongamento reflexivo “Como aprendi ao longo da minha vida?” constituem um passo significativo em direção à aplicação da abordagem autobiográfica no Processo RVCC, na medida em que “falar das suas experiências formadoras é, pois, uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (Josso, 2002, p34).

Estabelecidas as questões-geradoras anteriores, que preludiam a conclusão da etapa “reconhecimento de competências” do Processo RVCC, o adulto é incitado a problematizar novas questões relevantes para o desenvolvimento do seu Portefólio de Competências, o documento que inclui a história de vida e que permitirá a certificação das suas competências:

- Q7 – Como identifico as competências que adquiri ao longo da vida?
- Q8 – Como posso documentar as minhas competências num Portefólio?

As indagações anteriores são, assim, ponto de partida para, de um modo sustentado, delimitar o conceito “competência” e discutir estratégias de evidenciação de competências no Portefólio de Competências.

Questões-geradoras do Processo RVCC

Q7 - Como identifico as competências que adquiri ao longo da vida?



Q8 - Como posso documentar as minhas competências num Portefólio?

Imagem 4 – Questões-geradoras do Processo RVCC

A competência é um conceito central no sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), muito embora a sua definição seja alvo de abordagens distintas. Pires (2005) define-o como um conceito polissêmico, identificando o contributo de diferentes campos disciplinares (linguística, psicologia, ergonomia, ciências da educação, sociologia do trabalho, gestão de recursos humanos) para o seu esclarecimento.

A propósito do Processo RVCC, o Ministério da Educação, na alínea b) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, define a competência como sendo “a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contexto de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento”.

O investigador Guy Le Boterf (1994, cit. in Pires, 2005) considera o conceito de competência ainda “em vias de construção”, defendendo uma abordagem que se circunscreve, entre outros, aos seguintes aspetos:

- A competência realiza-se na ação, ou seja, aproxima-se a um “saber-mobilizar”, não representa uma simples aplicação baseando-se, ao invés, numa construção;
- A competência compara-se a um ato de enunciação, “que não pode ser compreendido sem referência ao sujeito que a emite nem ao contexto no qual se situa” (Pires, 2005, p. 292);

- As competências “emergem do cruzamento de um saber e de um contexto, e a sua mobilização exerce-se sob um duplo constrangimento: o aspecto externo, que é o contexto, e o aspecto interno, subjectivo, do sujeito” (Pires, 2005, p. 293);
- A competência consiste na capacidade de integrar saberes distintos e múltiplos, combinando-os e finalizando-os na realização das atividades concretas. Não pode ser reduzida a um “desempenho”, pois implica a capacidade de aprendizagem e de adaptação.

Um aspeto fundamental da competência é que, de acordo com Le Boterf, “não existem competências sem indivíduos. As competências reais são construções singulares, específicas de cada um” (cit. in Pires, 2005, p. 23). Esta dimensão pessoal, vivencial da competência é uma das principais dificuldades no processo de metacognição que as questões geradoras suscitam nos adultos e que procuramos sobrelevar, através da análise de excertos de histórias de vida e de outros registos biográficos.

Um último aspeto da competência a que se atribui demorado enfoque durante o Processo RVCC, tem que ver com a forma como o seu desenvolvimento ao longo do percurso vivencial dos adultos, implica a mobilização e integração, na ação, de diferentes “saberes”. Le Boterf “distingue diversos tipos de saberes cuja combinação e integração se manifestam na competência” (Pires, 2005, p.263) e que, de acordo com Ana Luísa Pires (2005), podem sistematizar-se da seguinte forma: saberes teóricos, (por exemplo, os conhecimentos disciplinares), saberes do meio (por exemplo, saberes sobre organizações e aspetos sociais); saberes-fazer procedimentais (através da operacionalização e do treino); saberes-fazer experienciais ou empíricos (que têm origem na experiência prática do sujeito); saberes-fazer relacionais (capacidades, atitudes, qualidade pessoais); e saberes-fazer cognitivos (dizem respeito, por exemplo, a resolução de problemas, conceção de projetos, criação e decisão).

Uma vez abordados o conceito competência e as especificidades atinentes à sua evidenciação no Portefólio de Competências, importa questionar:

- Q9 – O que é o Referencial de Competências-Chave?
- Q10 – Como relacionar as competências-chave com a minha vida?

Pretende-se, deste modo, a prosseguir a análise e descodificação do referencial de competências-chave que teve início durante as primeiras sessões; e retomar o processo de metacognição, isto é, convidar o candidato a “caminhar para si” (Josso, 2002), tomando o referencial de competências-chave como uma lente de análise ao seu património experiencial e transformar-se a si próprio como construtor de sentido numa narrativa na qual se reconheça simultaneamente como investigador e como sujeito.

Questões-geradoras do Processo RVCC

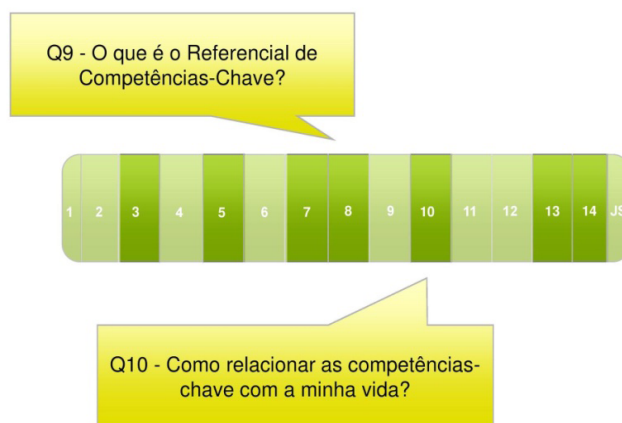


Imagem 5 – Questões-geradoras do Processo RVCC

Julgamos, não obstante, que há ainda um potencial inexplorado ao realizar o Portefólio de Competências e, principalmente, a história de vida, que é o de ensaiar novos objetivos para o futuro, ao nível da sua qualificação profissional e escolar, mas também a nível pessoal e social. Neste âmbito, definimos as seguintes questões geradoras:

- Q11 – O que planeio fazer após a conclusão do Processo RVCC?
- Q12 – No que devo investir?
- Q13 – Quais os passos para concretizar as minhas intenções?

Procura-se, a montante do reconhecimento de competências, instigar à projeção do eu-futuro, à reflexão prospetiva do percurso vivencial e assim concretizar a análise *a posteriori* do que Josso designa como experiência formadora: “Agora eu sei o que foi vivido, conheço a experiência que tive, para que é que ela me vai servir? E que vou fazer com ela?” (Josso, 2002, p.39).

Questões-geradoras do Processo RVCC



Imagem 6 – Questões-geradoras do Processo RVCC

O principal suporte de exploração das questões anteriores denomina-se Diário de Bordo e constitui um documento construído pelo adulto, a par da sua história de vida, na qual, recorrendo à metodologia do Balanço de Competências, se privilegia a análise, rememoração e interpretação reflexiva das experiências formadoras, no sentido da desocultação das competências a evidenciar na história de vida e potenciação de um “processo dinâmico, activo, centrado na mudança pessoal e profissional, na progressão da qualificação, na mobilidade de raciocínio” (Sofia Veiga e Ana Pereira, 2000, p. 53).

Por fim, importa questionar:

- Q14 – Estarei pronto para validar e certificar as minhas competências?
- Q15 – O meu Portefólio de Competências e a minha História de Vida encontram-se concluídos?

No final da etapa de reconhecimento de competências, os adultos confrontam os documentos produzidos com o Referencial de Competências-Chave e com os objetivos do PRVCC, concluindo a sua auto-avaliação e indicando o nível em que consideram ter abordado os domínios de referência das competências constantes no referencial.

Questões-geradoras do Processo RVCC

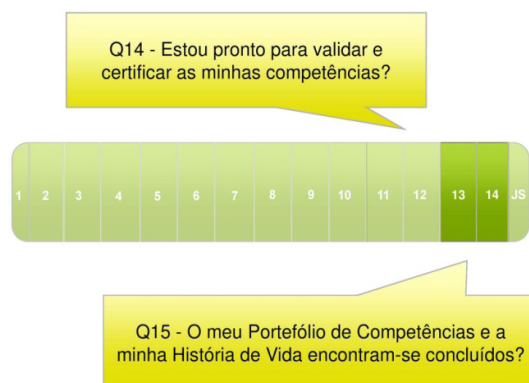


Imagem 7 – Questões-geradoras do Processo RVCC

Este ensejo de verificação dos documentos produzidos e de conclusão da etapa de reconhecimento de competências é ainda direcionado pela equipa para a realização de um balanço apreciativo das experiências vividas durante o Processo RVCC, a incluir no Diário de Bordo, recorrendo, uma vez mais, ao processo de metacognição.

Através do conjunto de questões geradoras apresentado, o adulto é progressivamente convidado a “caminhar para si” e a compreender:

como é que nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas ainda tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, segundo as circunstâncias, permite, a partir daqui, encarar um itinerário de vida, os nossos investimentos e objetivos (Josso, 2002, p.43).

O reconhecimento de competências decorre ao longo de mais de 15 sessões coletivas calendarizadas, dinamizadas pelo técnico ORVCC e pelos formadores das áreas de competências-chave; e de um conjunto variável de sessões coletivas de tutoria ou de sessões de acompanhamento individualizado, que podem atingir o dobro ou triplo do total de horas de sessões calendarizadas.

Após conclusão da História de Vida, o técnico ORVC apoia o candidato a aquilatar o seu processo de metacognição, promovendo um balanço final do Processo RVCC e fornecendo subsídios à eventual ocorrência do efeito transformador de

(re)significação, isto é, “uma mudança do ponto de vista sobre si através de uma reapropriação de si mesmo como actor, leitor e autor da sua própria vida” (Josso, 2002, p.117).

No início ou durante o desenvolvimento da etapa de Reconhecimento de Competências, os adultos deverão frequentar, de acordo com a portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto, um mínimo de 50 horas de formação complementar, de modo a potenciar a possibilidade de certificação total e tem como objetivo a aquisição de competências que, manifestamente, não foram evidenciadas durante o balanço de competências.

A etapa de reconhecimento de competências culmina com a conclusão da História de Vida, do Diário de Bordo e dos restantes documentos, registos e evidências que compõem o Portefólio de Competências. A etapa de validação de competências é, atualmente, resultado da auto-avaliação do adulto e da heteroavaliação realizada pelos formadores da equipa que o terá acompanhado. Após reconhecimento e validação das competências detidas pelo adulto, o processo RVCC culmina na etapa de certificação de competências, tendo por base a realização de uma prova por cada adulto, avaliada por um júri de certificação.

Do ponto de vista metodológico, para além do cumprimento integral de todas as orientações emanadas pela entidade tutelar, a equipa do Centro Qualifica +Valor Lx da Câmara Municipal de Lisboa assume como finalidade desta etapa a conclusão das estratégias de empoderamento e de motivação do adulto, iniciadas com a exploração do primeiro conjunto de questões geradoras e, principalmente, com o início do processo de metacognição e de redação da História de Vida e do Diário de Bordo.

Por conseguinte, durante a Sessão de Certificação de Competências, atualmente designada de Sessão de Júri de Certificação, o Técnico ORVC apresenta uma apreciação do percurso do adulto, na qual explicita os seus pontos fortes enquanto aprendiz, fornece exemplos concretos do portefólio de competências que demonstrem a sua evolução ao longo do Processo RVCC e que exponham as suas potencialidades, de seguida o candidato realiza a sua apresentação. Após a apresentação do adulto, o júri coloca as questões que considera necessárias. Conclui a sua apreciação aludindo aos projetos para o futuro que o adulto registou no seu Portefólio de Competências e propondo percursos de qualificação e outras indicações que permita concretizá-los.

A conclusão com sucesso da etapa de certificação de competências permite ao adulto, de acordo com a portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto, a obtenção de uma certificação, total ou parcial, das competências do nível de certificação a que se propõe (B1, B2, B3 ou Secundário).

Em suma, todas as etapas do Processo RVCC da Câmara Municipal de Lisboa contribuem para o eventual empoderamento do adulto, ao promover a redefinição do sentido de si e do seu projeto profissional, elevando a auto-estima e a iniciativa e investimento pessoais. Esta característica, cremos, deve-se ao facto do Processo RVCC envolver uma reflexividade crítica das aprendizagens anteriores dos indivíduos, pois:

a tomada de consciência das aprendizagens anteriores e a sua valorização social transforma, por um lado, a imagem que a pessoa tem de si própria e, por outro, a sua relação com o saber; consequentemente, modifica a sua posição face a um jogo de forças de poder (“saber é poder”), permitindo o seu reposicionamento face a si própria e face ao contexto no qual ela se situa (Pires, 2005, p. 175).

Ações de formação de curta duração e laboratórios de aprendizagem

Ao adulto encaminhado para Processo RVCC de Nível B2 (6º ano de escolaridade) ou de Nível B3 (9º ano de escolaridade) que demonstre, durante o Processo de Diagnóstico e Encaminhamento para a Qualificação, menor domínio em alguma das seguintes áreas de competências-chave: Matemática para a Vida (MV), Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) e Linguagem e Comunicação (LC); é proposto a frequência de ações de formação prévias ao Processo RVCC, com a duração de 60 horas cada, nas referidas áreas. São ações de formação que se distinguem da restante oferta formativa do Departamento de Desenvolvimento e Formação da Câmara Municipal de Lisboa, pois:

- i) são destinadas a adultos encaminhados para o Processo RVCC, com vista à consolidação das suas competências nas áreas do referencial de competências-chave;
- ii) o seu desenho curricular segue o referencial de competências-chave de cada área;

iii) o método pedagógico é ativo, interrogativo e problematizador, desenvolvendo-se as sessões em torno da explicitação teórica das áreas de competências-chave e, principalmente, da resolução de situações-problema do quotidiano que coloquem em evidência a utilização do “saber combinatório” (Le Boterf, 2003), característica da colocação em ação da competência.

As ações de formação nas áreas do referencial de competências-chave não substituem as sessões de formação complementar previstas no Processo RVCC, que ocorrem durante a etapa de reconhecimento de competências do Processo RVCC. Após mais de 10 anos de experiência e cerca de 80 ações de formação nas referidas áreas, constatou-se a importância de possibilitar, complementarmente, ao adulto, recursos e suportes de apoio diversificados, que:

- i) potenciassem o desenvolvimento autónomo das suas competências na ‘ação’, de acordo com a sua disponibilidade e motivação;
- ii) e, simultaneamente, possibilitassem à equipa do Centro Qualifica +Valor Lx da Câmara Municipal de Lisboa, o apoio e acompanhamento do processo de desenvolvimento de competências do adulto.

Com base nesta constatação, foram desenvolvidas estratégias diversificadas - que se consideram experimentais, de apoio ao desenvolvimento de competências em Matemática para a Vida: o Laboratório de Aprendizagens - Matemática e o Clube Online de Matemática - Khan Academy. O Laboratório de Aprendizagens - Matemática e o Clube Online de Matemática - Khan Academy, privilegiam e valorizam as aprendizagens que ocorrem em contextos não-formais e têm como objetivo promover a numeracia e aumentar a confiança dos participantes nas suas competências em Matemática.

O Laboratório de Aprendizagens - Matemática consiste na realização de sessões de tutoria, de 2 horas de duração, dinamizadas por formadores internos da Câmara Municipal de Lisboa, orientada para o esclarecimento de questões trazidas pelos participantes ou de problemas complexos do quotidiano, nas quais se encoraja a partilha, a colaboração e a co-aprendizagem.

O Clube Online de Matemática - Khan Academy consiste na utilização orientada pela equipa de formadores, da plataforma online Khan Academy, que possibilita

uma experiência personalizada de aprendizagem, a partir da visualização de mais 3800 vídeos em matemática e na resolução de exercícios que, com recurso a técnicas e estratégias de jogo - *gamification*, permite a acumulação de pontos e o desbloqueamento de níveis mais avançados de proficiência. Através desta plataforma gratuita e traduzida para Português, os formadores poderão acompanhar o progresso dos participantes e sugerir exercícios.

Inclusão e Literacia Digital

Apenas menos de metade da população ativa portuguesa (48%) possui competências digitais básicas que lhe permita realizar tarefas essenciais para o exercício pleno e autónomo de cidadania em contexto digital, como a interação com serviços públicos online, pagamento de impostos ou o acesso à banca eletrónica (Eurostat, 2017). As iniciativas do Programa +Valor no âmbito deste último eixo de atividade, a Inclusão e Literacia Digital, têm como enfoque o desenvolvimento de competências digitais básicas e a sensibilização de trabalhadores e cidadãos para o potencial democrático, crítico e criativo da Internet e da Tecnologia.

Incluem, entre outras, o Passaporte de Competências Digitais e a Oficina “Hora do Código”. O Passaporte de Competências digitais, online e no formato impresso, emprega a microcredenciação digital (Gibson et al., 2015), através da adoção da framework Open Badges, com reconhecidos efeitos na motivação do aprendente, no reconhecimento e na evidenciação das aprendizagens e das competências adquiridas durante as ações de formação de curta duração do Programa para a Inclusão Digital.

O desenho curricular das referidas ações de formação decorre das competências de literacia digital identificadas no Projeto LIDIA do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Costa, Cruz, Viana & Pereira, 2015) e das propostas de atividades para educadores e formadores, publicadas pelo projeto LIDIA, respeitando os seguintes eixos temáticos: I - Competências básicas digitais; II - Ferramentas de produtividade digital e III - Iniciação à programação, o idioma do séc. XXI.

A oficina de introdução à programação “Hora do código informático”, desenvolvida no âmbito da adesão da Câmara Municipal de Lisboa à campanha mundial “Hour of Code”, serve para desmistificar a programação, através de puzzles e jogos interativos e é realizada pelo quarto ano consecutivo. Consiste em oficinas práticas destinadas

a todos os públicos, nas quais se resolvem problemas, realizam pequenos jogos digitais e adquirem conceitos básicos de programação informática. São realizadas ainda oficinas práticas específicas para trabalhadores da Câmara Municipal de Lisboa, com o objetivo de promover na autarquia a aprendizagem informal e o desenvolvimento de modos diferentes de pensar, precursores de novos modos de agir e de trabalhar por Lisboa.

Resultados

A equipa do Programa +Valor Lx trabalhou com mais de 3700 colegas e cidadãos, tendo já contribuído para o aumento de qualificação escolar e profissional de 1300 candidatos. Neste âmbito realizámos já mais de 100 grupos de Processos RVCC, mais de 90 iniciativas complementares de Educação de Adultos como TIC, MV, LC, ações de code.org ou intercâmbios internacionais. São resultados que se devem, acima de tudo, aos próprios e que revelam o património imanente e inestimável dos trabalhadores da Câmara Municipal de Lisboa e dos cidadãos: o seu património experiencial e as competências que adquiriram ao longo da Vida, em contexto pessoal, profissional ou formativo, por via formal, não-formal ou informal.

Reconhecendo o extenso património experiencial dos adultos que já viram reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências e procurando alavancar uma das principais forças do Processo RVCC - o empoderamento do indivíduo e o incentivo ao processo de metacognição, precursor de (re)significação e mudança, foi criado o projeto “Trajetórias Profissionais”. Através do projeto “Trajetórias Profissionais” são recolhidos testemunhos dos adultos que frequentaram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (PRVCC) na Câmara Municipal de Lisboa, em registo áudio, vídeo e escrito; e constitui-se um acervo documental dos Portefólios de Competências dos adultos certificados (Vicente, 2017). Este acervo está, assim, disponível à comunidade científica e académica com o objetivo de “valorizar a aprendizagem adquirida e o saber-fazer” (Vicente, 2017, p.46), tendo já servido diversas investigações na área das Ciências da Educação.

Desafios para o futuro: transformar a cidade num ecossistema ativo de Educação Permanente

Paulo freire, uma inspiração infinita, disse: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (Freire, 2014, p.67). Pensamos que toda esta atividade tão diversificada ilustra claramente a nossa visão: constituirmo-nos agente de mudança da autarquia e da cidade, mas acima de tudo, trabalharmos no sentido do empoderamento do indivíduo, através do reconhecimento ou do reforço das suas competências, da sua qualificação e, desejavelmente, da redefinição das suas próprias ambições e objetivos.

É este o movimento que nos esforçamos por alavancar: “Aprender é uma atitude. A melhor atitude.” Estamos certos que o melhor, mais criativo, mais crítico, mais empoderador de cada indivíduo é consequência direta desta atitude de sucesso: aprender. Por fim, acreditamos que nenhuma organização é uma ilha isolada. A Câmara Municipal de Lisboa, em especial, trabalha incansavelmente para a cidade: para os que nela vivem, trabalham ou visitam; e com a cidade: os seus atores, as suas empresas e instituições.

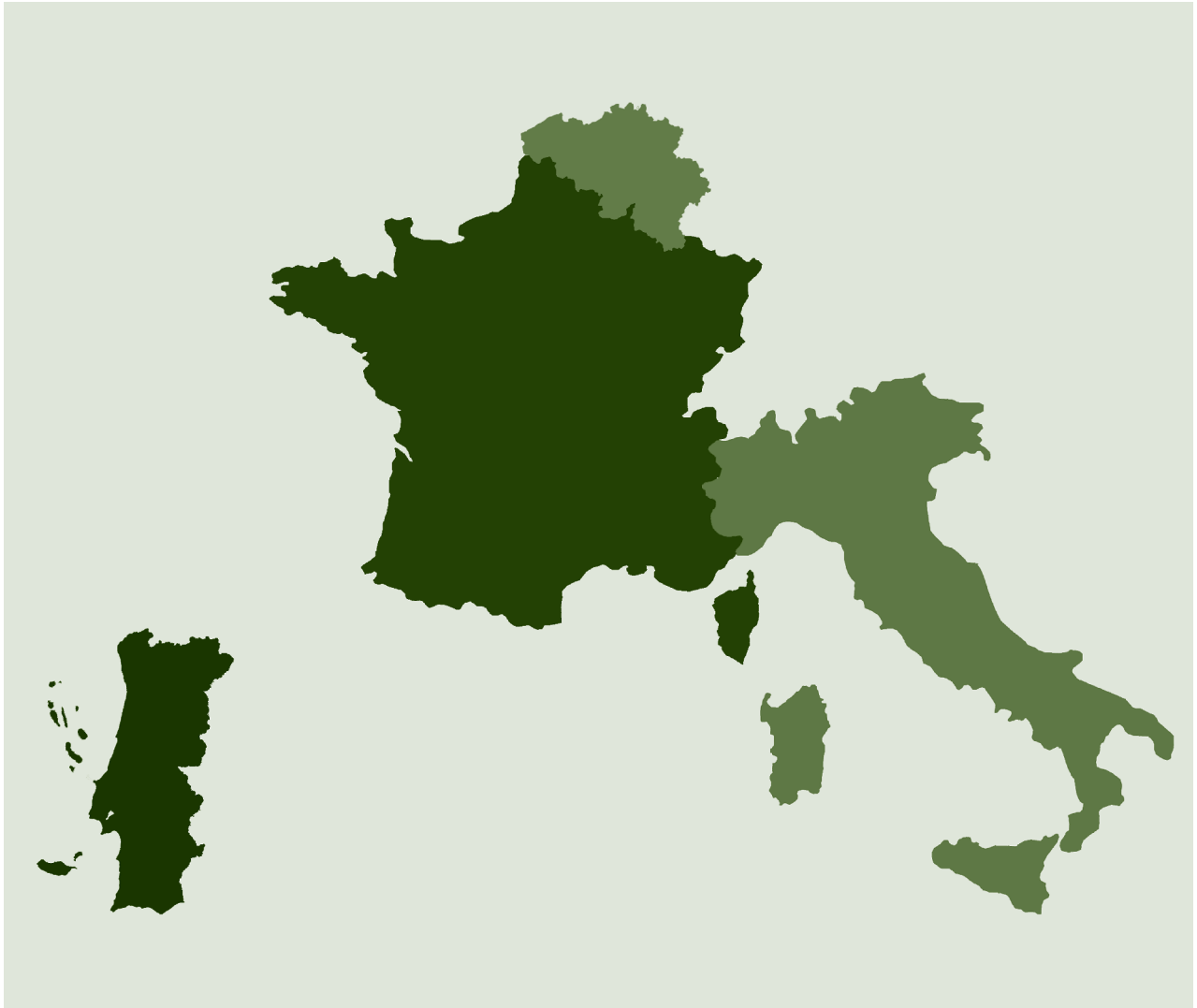
Trabalhamos ativamente em parceria com mais de 50 organizações, públicas e privadas, nacionais e internacionais, para a qualificação dos nossos trabalhadores e dos cidadãos. É com este último tópico que encerramos esta breve resenha em torno da atividade do Programa +Valor Lx: E se fosse possível transformar a cidade num ecossistema ativo de Educação Permanente?

E se através da mobilização de diversos parceiros locais como as bibliotecas, museus, empresas, associações de desenvolvimento local, centros de formação e escolas numa plataforma única, aberta e acessível a toda a cidade, rompêssemos com os limites do contexto escolar e tornássemos a aprendizagem numa atitude que se vive em toda a cidade, por todas as faixas etárias e condições sociais? Este é um dos maiores desafios ao qual nos temos dedicado, a montante de toda a atividade já sintetizada: criar condições, para, em conjunto com parceiros locais, dinamizar oportunidades de aprendizagem dentro e fora da escola; de capacitação e empoderamento de jovens e adultos para o seu desenvolvimento pessoal, para o mercado de trabalho e para uma cidadania ativa. Tornar Lisboa uma cidade onde a educação é, efetivamente, permanente, transformadora e criadora de oportunidades.

Referências Bibliográficas

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.** (2017). *O que são Centros Qualifica?* Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>
- Alonso, L.;** Imaginario, L.; Magalhaes, J. e outros (2000). *Educação e Formação de Adultos - Referencial de Competências- Chave*. Lisboa: ANEFA. Vol I e II. Lisboa: ANEFA.
- Aníbal, A.,** Touças, H., Dornellas, L., Morgadinho, P., Seoane, P. & Veríssimo, V. (2008). Vidas Reconhecidas: O Projecto de Educação e Formação de Adultos da Câmara Municipal de Lisboa. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 149-159.
- Câmara Municipal de Lisboa** (2016). *Balanço Social da Câmara Municipal de Lisboa*. Disponível em: <http://dadosabertos.cm-lisboa.pt/lv/dataset/balanco-social-2015>
- Câmara Municipal de Lisboa** (2002). *Balanço Social da Câmara Municipal de Lisboa*. Relatório Interno. Não Publicado. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Cavaco, C.** (2004). “Reconhecimento de Competências: Metodologias, Técnicas, Instrumentos e Emergência de uma Nova Profissão.”. In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa* (pp. 259-266). Lisboa: FPCE-UL.
- Cavaco, C.** (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – a emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 133-150.
- Costa, F.,** Cruz, E., Viana, J. & Pereira, C. (2015). Literacia Digital de Adultos: contributos para o desenvolvimento de dinâmicas de formação. In M. R. Rodrigues, M. L. Nistal & M. Figueiredo (Eds). *Atas do XVII Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE'15)*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Decreto-lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro.** Diário da República nº 251/2007 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P.** (2014). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gibson, D.,** Ostashevski, N., Flintoff, K., Grant, S. & Knight, E. (2015). Digital Badges in Education. *Education and Information Technologies*, 20(2), 403-410.
- Instituto Nacional de Estatística** (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos - Portugal*. Lisboa : Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística** (2001). *Censos 2001: resultados definitivos. XIV Recenseamento Geral da População*. Lisboa : Instituto Nacional de Estatística.
- Josso, M.-C.** (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

- Josso, M.-C.** (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*. 25 (2), 11-23. Doi: 10.1590/S1517-97021999000200002.
- Le Boterf, G.** (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Eurostat** (2017). Individuals' level of digital skills [Tabela]. Disponível em: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_sk_dskl_i&lang=en
- Pires, A.** (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto**. Diário da República n.º 165/2016 - Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.
- Veiga, S. & Pereira, A. S.** (2000). Balanço de Competências: Metodologia e orientação do processo. In ANOP. *O balanço de competências - Nas Oficinas de Projecto* (pp. 53-59). Porto: ANOP.
- Vicente, L.** (2017, Abril). Trajetórias Profissionais: Um Olhar Sobre o PRVCC. *Dirigir & Formar*, 15, 43-46.



**La compétence est-elle le bon outil pour
la reconnaissance de l'expérience ?
Le cas des dispositifs éducatifs français**

Stéphane Balas

La compétence est-elle le bon outil pour la reconnaissance de l'expérience ? Le cas des dispositifs éducatifs français

Stéphane Balas

stephane.balas@lecnam.net

Maitre de conférences en
sciences de l'éducation - UMR
formation et apprentissages
professionnels, CNAM, Hesam
Université

Résumé : La compétence est une notion mobilisée dans l'ensemble du système éducatif et de formation professionnelle, en France, mais aussi dans l'entreprise à des fins de gestion des ressources humaines. Depuis des réformes récentes touchant la formation et la certification professionnelles, le rôle que l'on souhaite faire jouer à cette notion est encore élargi. Ce présent chapitre cherche, à travers une analyse directe ou indirecte centrée sur l'activité des acteurs, à faire un état des lieux de ces usages, dans diverses situations, afin de comprendre en quoi la compétence constitue une ressource, mais aussi parfois une contrainte, pour ces acteurs. Si la compétence est bien une notion de référence qui permet d'échanger entre professionnels de la formation et entre acteurs de l'entreprise, il apparaît aussi que pour faire du bon travail, ces personnes doivent dépasser la compétence, transgresser les normes qu'elle fixe. Ce qui apparaît finalement, c'est qu'à la compétence pourrait succéder, dans l'ensemble de ces pratiques, des notions en lien avec le travail.

Mots-clés : compétence, expérience, dispositifs éducatifs, usage, entreprise

Introduction

Comme dans de nombreux pays européens, la France s'est emparée de la notion de « compétence », à partir des années 90 en particulier (Licoppe, 2008), aussi bien dans l'entreprise où on observe « un basculement d'un modèle de la qualification à un modèle de la compétence » (*idem*), que dans celui de l'éducation et plus précisément dans celui de la formation et des diplômes professionnels (Maillard, 2003).

Depuis quelques mois, cependant, les différents dispositifs qui permettent, in fine, de certifier des compétences (les diplômes, les titres professionnels) et ainsi d'attester des acquis d'une expérience formative ou professionnelle¹, sont « bousculés » par différentes réformes (création d'un inventaire au sein du répertoire national des certifications professionnelles - RNCP, blocs de compétence – Amat et al., 2017) et différentes demandes sociales (qualification des moins qualifiés, mise en valeur des soft skills, questionnements sur les compétences transverses ou transversales – rapport France Stratégie, 2017) tendant à interroger la pertinence et la pérennité de ces dispositifs. Plus avant, ces bouleversements sur lesquels nous reviendrons en détail, obligent à analyser l'efficacité du « constituant » central de ces dispositifs qu'est la compétence, à répondre à ces enjeux nouveaux.

J'instruirai ce sujet à partir de deux points de vue :

- D'abord comme spécialiste des référentiels des diplômes professionnels et en particulier de la conception de ces référentiels de diplômes (Balas, 2011 ; 2016a) ;
- Mais aussi comme chercheur participant au projet Eure.K soutenu par l'agence Erasmus+, qui vise à étudier la mise en œuvre du dispositif Clé.A² en France ou comment se réalise la validation / formation de compétences supposées être nécessaires pour accé-

1 Je reprends ici la distinction inscrite dans la loi du 17 janvier 2002, dite « loi de modernisation sociale » qui en France a instauré la Validation des acquis de l'expérience (VAE). Dans sa description de la VAE, le texte indique que la personne pourra valider son expérience développée dans des activités professionnelles, dans un cadre bénévole ou salarié.

2 Le dispositif Clé.A a été construit par les partenaires sociaux au sein du Copanef. Il est constitué d'un référentiel de sept compétences clés et d'un outillage (critères, grille, organisation séquencée) en vue de l'identification et de l'attestation de ces compétences clés auprès d'un public de professionnels, salariés ou en reconversion. Il s'inspire, en le modifiant, du cadre de compétences clés européen.

der à l'emploi dans de bonnes conditions. Cette intervention étudie l'action des évaluateurs Clé.A mais aussi l'impact de ce dispositif sur les bénéficiaires...

Problématique

Depuis le milieu des années 80, le « modèle » compétence s'est imposé, peu à peu, dans le paysage français de l'éducation comme de l'entreprise. Pour certain, la compétence, instrument individuel, se substitue au repère collectif de la « qualification » (Lichtenberger, 1999) dans un consensus où les organisations patronales voit une occasion de normer, et donc de rendre exigible, l'engagement subjectif des salariés alors que les représentants de ces derniers défendent la compétence pour sa capacité à rendre compte, et donc à valoriser, « l'intelligence ouvrière ».

Loin des controverses instruites sur les risques encourus par les salariés dans ce choix (Durand, 2000), nous constatons simplement que depuis cette période, le lien « formation-certification-qualification-classification » repose, aussi bien du côté de l'appareil éducatif que dans l'entreprise, sur un instrument de comparabilité et de mesure, la compétence.

En effet, la compétence, dont la définition exacte n'est jamais stabilisée, est un concept pragmatique (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), un « objet-lien » (Tosquelles, 2012) qui favorise les échanges à l'intérieur du système éducatif mais aussi avec le monde du travail. La compétence est un repère commun pour les concepteurs de diplômes professionnels dans les groupes paritaires de conception et les commissions professionnelles consultatives (CPC) où ces diplômes sont validés. Celle-ci sert aussi d'outil de référence dans l'entreprise pour l'embauche ou la mobilité interne de salariés. Enfin, la compétence devient aussi un repère pour juger de la capacité des individus à changer de secteurs professionnels (compétences transverses) ou simplement à conduire un projet d'insertion et/ou de reconversion (on pense ici aux compétences clés telles que celles mesurées dans le dispositif Clé.A).

Mais cet outil, polysémique et rarement défini précisément dans les discours des décideurs des politiques éducatives (comme par exemple dans la loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie

sociale³ où sont mis en correspondance, sans explication, la formation et la certification des compétences) constitue-t-il véritablement un « équipement » adapté aux usages qui en sont fait ? Permet-il, par exemple, de mettre en correspondance des conceptions quotidiennes dont relève l'expérience individuelle avec les conceptions scientifiques des référentiels de diplômes comme cela se réalise dans les certifications en validation des acquis de l'expérience - VAE⁴ (Prot, 2003) ? Aide-t'il les différents acteurs d'un secteur professionnel à construire, au sein des CPC, un consensus social quant à la valeur du signal que constitue un diplôme, à travers un processus de « régulation sociale normative » (Chauvigné et Coulet, 2010) ? Et à travers cette norme fixée, la compétence permet-elle un lien authentique avec le travail effectif (Balas, 2016a) des professionnels du métier concerné ?

C'est à l'ensemble de ces questions que ce chapitre va tenter de répondre en revenant tout d'abord sur la polysémie de la notion de compétence puis en précisant avec quelle orientation conceptuelle je cherche à observer les usages qui sont faits de cette dernière.

Cadre conceptuel

La notion de compétence, qui constitue le cœur de ma réflexion présente, est traversée de plusieurs questions majeures. *La première est de savoir si « la compétence est un processus ou un produit » ?*

La compétence est-elle une « qualité » résultant d'un mécanisme de production ou est-elle justement ce qui désigne le parcours de cette production ? En un mot, la compétence est-elle le produit du processus de sa production ou simplement ce processus lui-même ? Pour illustrer ce propos revenons à quelques définitions couramment mobilisées dans le champ de la formation professionnelle en France.

³ Dans cette loi, codifié dans l'article L. 6323-6.-II. — 1° du code de l'éducation, il est indiqué que les formations éligibles au compte personnel de formation sont « Les formations sanctionnées par une certification enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation ou permettant d'obtenir une partie identifiée de certification professionnelle, classée au sein du répertoire, visant à l'acquisition d'un bloc de compétences ».

⁴ En France, depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, un mode de validation d'une certification professionnelle (diplôme, titre, certificat de qualification professionnelle de branche - CQP) à partir de l'expérience professionnelle (salarié ou bénévole) des individus, est généralisé. Cette forme de certification nouvelle, questionne le système, en particulier car elle impose d'observer le rapport entre l'exercice professionnel et la nature de ce que la possession de la certification atteste.

La définition proposée par CNPF⁵ est proche d'une conception « produit » :

« La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer » CNPF, Journées internationales de Deauville, 1998 : objectif compétences, tome 1, octobre 1998.

Celle de Samurçay et Pastré met plus en avant la dimension processuelle⁶ :

« Les compétences (d'un sujet ou d'un collectif) sont un ensemble organisé de représentations (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et d'organiseurs d'activités (schèmes, procédures, raisonnements, prise de décisions, coordination) disponibles en vue de la réalisation d'un but ou d'une tâche » (Samurçay & Pastré, 2004).

Deux autres questions sont en lien avec cette première :

La « compétence peut-elle être considérée comme une substance » ?

Comme le laisse entendre les expressions couramment mobilisées aujourd'hui comme « montée en compétences », « cartographie des compétences », « blocs de compétences » ou dans une moindre mesure « compétence clé », la compétence peut-elle être considérée comme une « substance », une matérialité concrète ? Mais cette notion n'est-elle pas avant tout une abstraction, un moyen de désignation d'une qualité détenue par des individus et des collectifs... ? Substantialiser la compétence aide à la mobiliser dans les usages formatifs, évaluatifs ou managériaux en la rendant « constatable » et « mesurable », mais ce faisant, ne simplifie-t-elle pas sa réalité à outrance ?

⁵ Organisation du patronat français devenue ensuite le MEDEF

⁶ Ce qui apparaît logique pour des auteurs inscrits dans le courant de la « didactique professionnelle » qui défend la place centrale de la conceptualisation dans la construction des compétences (Vergnaud, 1996)

La « compétence est-elle un processus ou une performance » ?

Quand on cherche à constater ou à mesurer chez un individu une compétence, que doit-on observer ? Est-ce sa capacité à répondre efficacement à la tâche ? Est-ce sa manière de conduire son activité, en tenant compte de nombreux facteurs environnementaux analysés, et souvent en explicitant ses choix ?

Autrement dit, pour cet individu, la compétence est-elle assimilable à une performance (socialement constatable) pour se conformer aux exigences de la tâche ou aux processus (socio-affectivo-cognitifs) mis en œuvre pour « répliquer à la tâche » ?

La définition de Bélier correspond plutôt au premier versant (« les exigences de l'organisation » qu'indique cette définition étant ce que l'on nomme en ergonomie la prescription et qui se concrétise par la définition de tâches) :

« La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » [...]

« C'est la capacité à réaliser les activités du métier, dans un contexte professionnel donné, c'est-à-dire de façon à répondre aux exigences de l'organisation » (Bélier, 1999).

Si l'on suit cette orientation, on peut alors observer, comme dans certains référentiels de diplômes professionnels, une confusion entre tâche (ce qui est à faire) et activité (ce qui se fait) et une approche tautologique de la compétence (être compétent, c'est faire ce que l'on a à faire et pour lequel on est compétent) (Balas, 2016a).

Si cet exposé ne vise évidemment pas à trancher dans ce débat aussi ancien que la notion même de compétence, il paraît nécessaire de préciser quel point de vue j'adopte pour en juger la pertinence, non absolue, mais simplement pour outiller efficacement les pratiques formatives et évaluatives. En cohérence avec ce que nous apporte l'ergonomie de conception (Falzon, 2005) je différencie, dans le champ de la formation, la conception d'un dispositif de son usage. Cette conception, en effet, ne s'arrête pas au moment de la mise en œuvre de la formation mais est « continuée » dans l'usage qu'en font les acteurs (formateurs, apprenants, administrateurs). Ces derniers, et c'est là tout l'intérêt d'une approche orientée « activité », s'emparent du dispositif, valorisent certaines de ces caractéristiques, en ignorent certaines autres et ainsi transforment le dispositif, considéré comme un outil, pour en faire un instrument de leur activité (Folcher & Rabardel, 2004).

Inscrit dans une approche « clinique de l'activité » (Clot, 1999), j'étudie cette « efficacité » de la notion de compétence, dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation professionnelle, en focalisant mon attention sur l'activité des acteurs concernés (les enseignants et formateurs, les concepteurs, les apprenants, etc.) en adoptant une approche indirecte (Vygotski, 2014), comme je vais le décrire maintenant.

Méthodologie

En « clinique de l'activité », nous estimons que l'activité humaine de travail n'est pas étudiable directement dans l'ensemble de ses caractéristiques. Au mieux, on peut observer sa partie visible, comportementale, qui ne constitue que sa surface. Le réel de cette activité est bien plus vaste (Clot, 2016) puisqu'il comprend ce que le professionnel, face à la tâche, a réalisé, mais aussi ce qu'il n'a pas réalisé, ce qu'il a choisi de ne pas faire, ce que l'organisation l'a empêché de faire, ce qu'il a fait la dernière fois, ce qu'il fera la prochaine fois... L'activité est une forme « d'espace-temps », historique et social (Balas, 2015).

Dès lors, l'étudier directement ne permet pas de saisir toutes ces dimensions et c'est pourquoi, dans l'héritage vygotskien (2014, op. cit.), la clinique de l'activité cherche à « développer pour comprendre », c'est-à-dire à étudier les mécanismes de développement de cette activité (Clot, 2008).

Dans notre cas, l'activité des acteurs, et leurs usages de la notion de compétence, est étudié soit à partir d'une observation de leurs pratiques suivie d'entretiens où les éléments observés sont questionnés et remis en perspectives (dans tel autre cas, auriez-vous agi de même ?), soit en analysant, dans le produit de leurs activités (les référentiels pour les concepteurs de diplômes, les synthèses écrites pour les évaluateurs Clé.A, les textes réglementaires ou institutionnels pour les décideurs des politiques de formation), les traces des contradictions vécues, et réglées, par ces acteurs, dans l'action.

Dans le premier cas, ce qui focalise particulièrement mon attention, dans une perspective « praxéologique » c'est-à-dire systémique, développementale et instrumentée (Albero & Brassac, 2013), ce sont d'une part, les outils mobilisés par les acteurs et d'autre part les rapports sociaux instaurés dans l'action.

Dans le second, l'analyse, *a posteriori*, des documents produits porte sur le repérage des incohérences rédactionnelles, des anachronismes langagiers, des « trop grandes cohérences » (entendues comme des rédactions inauthentiques) qui trahissent, au deux sens du terme, pour reprendre la formule de Vygotski sur les rapports entre pensée et langage (1934/1997), l'activité des rédacteurs et les contradictions qu'ils ont dû affronter.

Voyons maintenant quelques exemples d'activités de conception et d'usage de dispositifs de formation, équipées de la notion de compétence, qui questionnent la pertinence de cette notion. Ces exemples permettront également de détailler les évolutions actuelles, évoquées en introduction, qui « bousculent » le rôle de la compétence.

Résultats/compte rendus

L'inventaire

La commission nationale des certifications professionnelles (CNCP), créée par la loi de modernisation sociale de janvier 2002, avait pour mission de construire un répertoire pour inventorier toutes les certifications professionnelles délivrées par l'Etat (les diplômes), différents organismes et chambres consulaires (les titres) et les branches professionnelles (les CQP). Ces certifications, de natures différentes, visaient toutes à certifier les compétences nécessaires à exercer un métier et constituaient donc ce que l'on nomme un « signal de qualification », c'est-à-dire un indicateur, pour l'employeur, d'une correspondance entre possession de la certification et aptitude de l'individu à tenir efficacement, un emploi déterminé.

Suite à la loi la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, un second répertoire, baptisé « inventaire » est créé. L'article L335-6 du code de l'éducation précise que « les certifications et habilitations correspondant à des compétences transversales exercées en situation professionnelle peuvent être recensées dans un inventaire spécifique établi par la Commission nationale de la certification professionnelle » (Inventaire des certifications et Habilitations. Guide de l'utilisateur, CNCP, 16 décembre 2015).

« La certification recensée à l'Inventaire répond à la définition suivante :

- sanctionne une maîtrise professionnelle ;
- fait suite à un processus de vérification de cette maîtrise ;
- émane ou est cautionnée par une instance professionnelle légitime, selon un processus pérenne qui en garanti la fiabilité ;
- attestation matérialisée par un document » (*idem*).

A travers ce guide, on comprend que l'inventaire va répertorier des « objets » qui correspondent à des attestations de maîtrise « infra-qualification », c'est-à-dire qui permettent de produire un signal d'aptitude à réaliser certaines tâches constitutives d'un métier, mais pas toutes... On peut alors s'interroger sur la formule « maîtrise professionnelle » qui semble déplacée ici. D'ailleurs, la certification professionnelle, telle qu'envisagée dans le répertoire initial, est définie par la CNCP en ces termes : « Ne seront considérées ici que les certifications concernant le processus de vérification d'une maîtrise professionnelle (sous l'angle des personnes) et son résultat. [...] Une certification professionnelle enregistrée au RNCP atteste d'une "qualification" c'est-à-dire de capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail, à des degrés de responsabilités définis dans un "référentiel" » (cncp.gouv.fr/glossaire).

On voit bien, à travers cet exemple, la difficulté, pour les rédacteurs, à définir un objet certificatif dont les compétences correspondraient à un repère inférieur à la norme minimale longtemps requise pour un exercice professionnel, la qualification. Dans un même mouvement, cette question emporte avec elle une remise en cause de la compétence qui, dans un premier cas est une « capacité à réaliser des activités professionnelles » et dans l'autre une capacité « transversales exercées en situation professionnelle ».

Avec cette réforme, on assiste à une remise en cause radicale du rôle même des certifications professionnelles comme indicateur d'une qualification. D'ailleurs, le groupe de travail du réseau emploi compétence réunit au sein de France Stratégie indique dans son récent rapport « Les compétences transférables ou transversales tendent ainsi de plus en plus à « concourir » comme critères de recrutement aux côtés du diplôme sur le marché du travail » (France Stratégie, 2017, p. 8). Les compétences, certifiées par la possession d'un diplôme, sont donc requises mais insuffisantes pour se mesurer aux exigences de l'insertion professionnelle.

Les blocs de compétences

La même loi du 5 mars 2014 crée la notion de « blocs de compétences ». Chaque certification inscrite au RNCP et à l'inventaire, doit être décomposée en parties identifiées comme blocs de compétences. Au-delà de la conception très substantialiste de la compétence que cette réforme véhicule (voir *infra*), *on comprend qu'elle vise à « découper » les certifications en « morceaux » que les apprenants pourront acquérir progressivement. La correspondance avec les questions de financement de la formation, à travers le compte personnel de formation⁷, est affirmée et constitue le principal moteur de cette proposition.*

La mise en place de ces « blocs » pose des questions redoutables aux certificateurs. Parmi celles-ci, je peux citer, par exemple : « comment construire des blocs conservant une cohérence professionnelle ? », « que faire des compétences générales constitutives du diplôme mais sans lien direct avec l'exercice professionnel ? » ou encore « comment penser la combinaison des blocs, essentiel à la professionnalité, à l'issue d'un parcours morcelé ? ».

Cette réforme semble, en tout cas, renforcer une conception « marchande » de la compétence, cette compétence détenue, isolément, devenant une valeur d'échange dans un rapport salarial. Cette conception s'oppose à une vision plus holiste de la professionnalité, où les compétences n'ont de valeurs que comme éléments d'une combinatoire. Dans un texte de 2014, Ughetto illustre cette question en revenant sur les tensions et désaccords qu'il a pu observer, dans les entreprises, entre les services des ressources humaines (RH) et les managers de proximités quant à l'usage des référentiels de compétences. Pour les premiers, ces référentiels sont des outils de projection qui permettent d'envisager le développement professionnel des salariés. Ces services mobilisent une conception processuelle et développementale de la compétence. Pour les managers, en revanche, l'exigence de résultat qui pèse sur eux, leur impose une vision des compétences proches des performances. Le référentiel de compétences devient un outil d'évaluation, comme c'est souvent le cas de ce type de référentiel (Coulet, 2011 ; Balas, 2011).

⁷ Créé par la loi de 2014 le CPF est un droit individuel à la formation, qui remplace le droit individuel à la formation (DIF), et qui permet aux individus de cumuler jusqu'à 150 heures de formation, durée très insuffisante, le plus souvent, pour viser une certification professionnelle complète.

Aujourd'hui, la mise en place des blocs de compétences est un signal en faveur de la seconde définition (et du second usage) de la compétence, ce qui paraît restrictif.

La compétence dans les référentiels de diplôme

L'utilisation de la notion de compétence est concomitante de l'adoption d'une forme d'écriture des diplômes en référentiels chez le principal certificateur en France, le ministère de l'éducation nationale (Maillard, 2008). Dès le milieu des années 80, ce double choix méthodologique vise à garantir la professionnalité des diplômes professionnels de ce ministère⁸ et des diplômés qui arrivent sur le marché du travail. Dès lors, on choisit de décrire, dans un premier temps, les activités caractéristiques de l'exercice du métier puis d'en déduire les compétences nécessaires, avant de fixer les conditions de leur évaluation⁹.

Cette forme d'écriture, produite dans des groupes paritaires, concerne les diplômes de niveaux V (CAP) à III (BTS) dans un très grand nombre de secteurs¹⁰.

Quand on analyse les référentiels produits par les concepteurs de ces diplômes, on peut observer certaines traces des contradictions vécues par ces concepteurs (Balas, 2016a). Parmi celles-ci, une conception non stabilisée de la notion de compétence n'est pas des moindres.

Deux « effets » de cette indéfinition peuvent s'observer dans les référentiels :

- Dans la majorité des RC, les compétences listées soient accompagnées de « savoirs associés » qui relèvent plus de la logique de formation que de celle de certification. Tout est fait ici pour indiquer que la compétence n'est pas un repère suffisant pour décrire la valeur du diplôme et que l'indication de savoirs (sous-entendu de savoirs maîtrisés et dont la maîtrise est facilement, et classiquement, vérifiable) permet de renforcer le signal. C'est par exemple le cas dans l'extrait ci-dessous correspondant au baccalauréat professionnel « commerce » (arrêté du 4 mai 2004) :

⁸ Les autres certificateurs, avec des méthodologies variées, suivront peu à peu ce modèle, en particulier pour se conformer aux exigences de la CNCF, après 2002 (Balas, 2013).

⁹ A l'éducation nationale, on parle respectivement du référentiel d'activités professionnelles (RAP), du référentiel de certification (RC) et du règlement d'examen.

¹⁰ Environ 600 diplômes sont actuellement gérés par le ministère

COMPÉTENCE C 1 - ANIMER

| Savoir-faire « Être capable de » | Conditions de réalisation « On donne » | Critères d'évaluation « On exige » | Savoirs associés |
|--|--|--|------------------|
| 1.1. Organiser l'offre « produits » Dans le cadre : | | | |
| 1.1.1. Mettre en place les facteurs d'ambiance <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les facteurs d'ambiance du point de vente - Identifier l'organisation de la surface de Vente - Participer à la sélection des éléments d'ambiance (permanents ou événementiels) de la vitrine et/ou de l'intérieur de l'espace de vente - Installer les éléments d'ambiance | Avec : <ul style="list-style-type: none"> - les produits - les éléments constitutifs des facteurs d'ambiance À partir : <ul style="list-style-type: none"> - du plan de l'espace de vente - de consignes ou directives - des normes et de la réglementation en matière d'hygiène et de sécurité | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les facteurs d'ambiance sont choisis en fonction des produits à mettre en valeur ➤ La combinaison des facteurs est cohérente ➤ Les éléments d'ambiance sont installés correctement | S.2.3. S.2.5. |

Schéma 1 : extrait du référentiel de certification du baccalauréat professionnel « commerce »

Nota : dans la colonne « savoirs associés » sont visés des savoirs détaillés ensuite : le S.2.3 « le merchandising » et S.2.5 « L'environnement du point de vente ». Chacun de ces savoirs est détaillé dans un tableau à deux colonnes qui comprend « les connaissances (notions et concepts) » et « les limites de connaissances (Niveau exigé : s'en tenir à) ».

On est bien dans un système paradoxal où en même temps que l'on exige des concepteurs de diplôme qu'ils mobilisent la notion de compétence, on permet aussi la mise en place de rédactions qui dénotent d'une méfiance pour cette dernière.

— Dans de nombreux référentiels on observe aussi une forme de linéarité entre les tâches assignées au professionnel, les activités qu'il réalise, les compétences qu'il détient et les performances qui lui sont demandées. On se situe bien ici dans une approche tautologique de la compétence (voir *infra*) comme dans le schéma ci-dessous, toujours extrait du référentiel du baccalauréat professionnel « commerce ». Il s'agit ici d'un document de transition que les rédacteurs ont choisi d'ajouter entre le RAP et le RC et qui souligne la linéarité entre activité et compétence. A chaque activité correspond une compétence mais, en sus, les rédactions des compétences reprennent parfois mot à mot, celles des activités (voir les termes soulignés par mes soins).

MISE EN RELATION DES RÉFÉRENTIELS DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES ET DE CERTIFICATION

| Référentiel des activités professionnelles | | Référentiel de certification |
|--|---|--|
| Champ d'intervention Le titulaire du baccalauréat professionnel Commerce intervient, au sein de l'équipe commerciale d'une unité commerciale repérée, pour <u>vendre les produits</u> , <u>participer à l'animation</u> et à la <u>gestion commerciale</u> attachée à sa fonction. | | Compétence globale Le titulaire du baccalauréat professionnel Commerce réalise des ventes, <u>participe à l'animation</u> et à la <u>gestion commerciale</u> de l'unité commerciale. |
| Activités principales | Compétences professionnelles | Compétences terminales |
| C.1. ANIMER | | |
| - Mise en place de l' <u>offre « produits »</u> | C.1.1. Organiser l'<u>offre « produits »</u> | 1.1.1. Mettre en place des facteurs d'ambiance 1.1.2. Installer la signalétique 1.1.3. Maintenir l'attractivité de tout ou partie de l'espace de vente 1.1.4. Mettre en place les actions de merchandising de séduction 1.1.5. Favoriser les achats d'impulsion 1.1.6. Proposer des améliorations et/ou des modifications |
| - <u>Participation aux opérations de promotion</u> | C.1.2. Participer aux <u>opérations de promotion</u> | 1.2.1. Préparer une action promotionnelle 1.2.2. Informer la clientèle 1.2.3. Assurer la mise en œuvre d'une action promotionnelle 1.2.4. Évaluer la qualité d'une action promotionnelle |

Schéma 2 : extrait du tableau de correspondance activité-compétence du baccalauréat professionnel « commerce »

Si la compétence est une répétition de l'activité réalisée, alors, à quelle fonction peut-elle bien répondre ? Cette question est renforcée par ce rapport linéaire que l'on constate entre activité et compétence. Cette rédaction semble conforter une vision passive de l'homme au travail. « Mais vivre au travail, c'est donc pouvoir y développer son activité, ses objets, ses instruments, ses destinataires, en affectant l'organisation du travail par son initiative. [...] Quand la passivité gagne, le sujet agit alors sans se sentir actif. Cette activité dévitalisée le diminue, le déréalise, non sans effet sur l'efficacité de l'activité réalisée, autrement dit sur son action, au-delà des effets sur sa santé » (Clot, 2016, p. 54). Si l'on adopte une vision active de l'activité, et de la compétence d'ailleurs, un rapport linéaire entre les deux ne peut être que suspect. Plusieurs activités requièrent une même compétence de même que plusieurs compétences peuvent être mobilisées ensemble, pour la conduite d'une même activité. On est donc dans un rapport dialectique et non déductif (Balas, 2015)

Evaluation dans les diplômes professionnels

Parmi les usages qui sont faits de la compétence, je l'ai déjà indiqué, figure en bonne place, l'évaluation et en particulier l'évaluation certificative. Dans les diplômes professionnels, les épreuves techniques se déroulent sous forme de mise en situation.

Dans un exemple étudié récemment (Paddeu & Veneau, 2013), l'activité d'évaluation certificative d'enseignants de lycée professionnel est longuement observée, lors d'épreuves professionnelles pratiques du baccalauréat professionnel « électrotechnique, énergie, équipements communicants » (ELEEC). Dans le référentiel du diplôme, comme dans une conception générale de l'institution scolaire, l'évaluation certificative permet de vérifier le résultat de l'action du candidat, face à une tâche, ici le dépannage d'un tableau électrique. Pourtant, en observant et en interrogeant les enseignants, cette conception est partiellement remise en cause.

« En effet, pour les enseignants, le travail d'évaluation semble avoir un tout autre sens, qui consiste moins à constater des résultats qu'à déterminer la valeur du chemin qu'emprunte le candidat pour y parvenir. Ce constat explique qu'ils ne peuvent s'en tenir à ce qui figure dans le référentiel pour évaluer » (Balas, Paddeu & Veneau, 2016).

Ce qui intéresse les enseignants, n'est pas de vérifier uniquement l'aptitude immédiate du candidat face à une situation, mais bien de porter un jugement prédictif de son efficacité à l'avenir, dans diverses situations qu'il rencontrera. C'est pourquoi, les enseignants basent leur jugement sur le processus et non uniquement sur le produit immédiatement constatable (le tableau électrique fonctionne ou pas).

On peut, là-aussi, faire un lien avec la conception de la compétence véhiculée dans les référentiels de diplômes. Une vision orientée vers les propriétés de valeur d'échange de la compétence, condamne le référentiel à fixer des normes inadaptées et que les enseignants ne peuvent que dépasser s'ils veulent faire leur travail, c'est-à-dire former des professionnels en devenir.

Mise en œuvre du dispositif Clé.A

J'étudie actuellement un dispositif d'identification/évaluation de compétences clés dans le cadre d'un projet Eure.K. Ce projet, financé dans le cadre du programme Erasmus+, vise à produire un Mémoire européen pour la validation, la reconnaissance et la certification des Compétences Clés Européennes (CCE).

L'enjeu est la reconnaissance et le développement des acquis de tous les apprentissages, y compris informels et non-formels dans un cadre simple, explicite et reconnu, pour toute la population jeune et adulte qui aspire à être acteur de la société de connaissance, quels que soient son statut, son niveau de formation et son insertion dans l'emploi.

Cette étude va privilégier les 4 dernières CCE, sur lesquelles l'expérience est la moins développée :

- Apprendre à apprendre ;
- Compétences sociales et civiques ;
- Esprit d'initiative et d'entreprise ;
- Sensibilité et expression culturelles.

En France, le CCE a été « traduit » dans un « Socle de connaissances et de compétences professionnelles » qui se définit comme étant l'ensemble des connaissances et compétences qu'un individu, quel que soit son métier ou son secteur professionnel, doit maîtriser totalement, afin de favoriser son employabilité et son accès à la formation professionnelle.

- Il fait l'objet d'une certification (le Clé.A) inscrite de droit à l'inventaire et il est éligible à l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle, dont le compte personnel de formation (CPF) ;
- Cette certification s'appuie sur un référentiel issu des travaux menés au sein du Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation (COPANEF).

Dans le cadre de ce projet Eure.k, nous¹¹ avons choisi d'étudier la mise en œuvre de ce Clé.A et en particulier comment les évaluateurs s'y prennent pour identifier les compétences 4 à 7¹² du Clé.A qui correspondent le plus aux quatre dernières CCE.

11 L'équipe de ce projet est pilotée par André Moisan et comprend aussi Jean-Luc Ferrand et moi-même. Nous conduisons tous trois des recherches de terrain en partenariat avec l'association pour la promotion du label APP (AP-APP), au sein de divers Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP).

12 Ces compétences sont : 4. L'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe ; 5. L'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel ; 6. La capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie ; 7. La maîtrise des gestes et postures, et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires

Dans l'étude conduite auprès d'évaluateurs Clé.A, au sein d'un APP de l'ouest de la France, j'ai choisi de m'intéresser au dispositif Clé.A en focalisant mon attention sur les activités réalisées par les évaluateurs (et dans une moindre mesure celles des bénéficiaires), car je pense que c'est en portant un intérêt soutenu aux détails de ces activités que je peux approcher les éléments caractéristiques et essentiels du dispositif et en comprendre les mécanismes et les imperfections.

Dès qu'on porte un regard « clinique » (Clot & Leplat, 2005) sur l'activité d'un professionnel, on perçoit la richesse des ajustements que ce dernier doit produire en permanence pour agir et compenser les impensés de l'organisation. Dans le cas présent, ce qui m'a particulièrement intéressé c'est la manière dont ces professionnels parviennent à conduire une action de valorisation des acquis de personnes faiblement qualifiées, parfois en grande difficulté sociale et très fréquemment entretenant des rapports au savoir et à la scolarité distants, à partir du dispositif Clé.A et de son référentiel en sept domaines de compétences, vingt-huit sous-domaines, plusieurs dizaines de critères, l'ensemble étant administré dans un tableur excel semi-automatique.

Le constat initial est que ce dispositif est très « technocratique » et peu favorable à une valorisation des qualités informelles ou non-formelles détenues par les candidats. Face aux contradictions entre un objectif qui relève de la « mission » au sens fort du terme, et la lourdeur du dispositif, une des évaluatrices explique : « je me bataille avec moi-même » (entretien collectif du 13 mars 2017). On est bien ici dans un schéma classique où les contradictions organisationnelles font vivre aux professionnels des contradictions personnelles, parfois jusqu'à « en faire une maladie » (Clot, 2010). Face à ces contradictions, les professionnels développent des stratégies, des « astuces ». Parmi celles-ci, les détournements d'usage des outils à leur disposition, ce que l'on nomme des catachrèses (Clot & Gori, 2003), sont particulièrement symptomatiques de l'engagement subjectif de ces professionnels. Par exemple, un soignant va utiliser un outil de mesure des échanges respiratoires d'un patient comme instrument d'éducation thérapeutique (Balas, 2016b). Ici, le travail des évaluateurs Clé.A est l'occasion de plusieurs créations de ce type. Nous en exposons l'une d'elles.

Dans une situation d'entretien final avec un candidat, j'observe comment l'évaluatrice détourne le tableur excel, outil de formalisation semi-automatique des

résultats des évaluations¹³ en le partageant avec le candidat (en tournant l'écran de l'ordinateur) et en lui permettant de visualiser l'ensemble des sous-domaines acquis. Pour ce candidat, n'ayant obtenue que trois des sept domaines de compétences du Clé.A, le sentiment d'échec est palpable et le renvoie à son parcours scolaire chaotique : « le français, je l'aurai pas » a d'ailleurs prédit ce candidat lors de la mise en situation (mise en situation du 4 mars 2017). Un autre déclare aussi, lors de son entretien final, en constatant sa non validation du domaine n° 2 (calculer, raisonner) : « 0 en maths ! » (Entretien final du 1^{er} juin 2017). Ainsi, on est loin d'un dispositif en rupture avec le modèle scolaire, où les compétences remplacent les savoirs formels, permettant ainsi de valoriser toutes les qualités des candidats, même s'ils sont peu « *scolaro-compatibles* ».

L'évaluatrice, en partageant son écran avec le candidat, fait jouer au tableur excel avec ses multiples cases et ses couleurs, un rôle de valorisation des acquis du candidat. Il s'agit presque de permettre au candidat de visualiser une « carte » de ses domaines maîtrisés, globalement, afin de lui faire prendre conscience qu'il a « plus de vert que de rouge » (entretien final du 1^{er} juin 2017).

Là aussi, la notion de compétence, véhiculée dans le dispositif Clé.A, semble prise en défaut. Indubitablement, le dispositif a été conçu, à son origine, pour valoriser les compétences professionnelles clés (pour ne pas dire « de base ») des salariés et demandeurs d'emploi, en vue d'une mobilité ou d'une réinsertion dans le monde du travail. Si le dispositif, fondé sur les compétences, cherche bien à rompre avec un modèle centré sur les savoirs maîtrisés, on observe bien comment la nécessité de formaliser ces compétences pour les identifier et les valider, les rescolarisent, ce dont les évaluateurs sont bien conscients.

L'ensemble de ces constats pousse à questionner l'adéquation de la notion de compétence avec les usages que l'on veut en faire dans le domaine éducatif et de l'entreprise, en France. Cependant, il paraît légitime de discuter ces constats afin d'en juger de la portée et des limites.

13 Ce tableur intègre des formules qui permettent, en fonction des cases cochées qui correspondent aux sous-critères acquis, en cours d'acquisition ou non acquis, de valider, ou non, des sous-domaines voire des domaines entiers. Cette validation se traduit par un changement automatique de la couleur du champ concerné.

Discussion

En tout premier lieu, je souhaite noter que mon approche, orientée vers l'activité des acteurs (rédacteurs, concepteurs, évaluateurs), soit directement par l'observation des pratiques, soit indirectement par l'analyse documentaire et des entretiens, est une conception méthodologique discutable, par nature. Il s'agit d'un cadre *ad hoc*, construit pour tenter de saisir ce que je souhaite étudier. Il mérite donc d'être consolidé, critiqué, perfectionné... cette approche ne porte pas un regard évaluateur sur les pratiques mais tente plutôt d'enrichir, par ses constats, un dialogue nécessaire entre recherche et action.

Comme toutes approches cliniques, nous l'avons déjà évoqué, mon travail de recherche nécessite aussi de conduire une réflexion sur la généralisation des constats locaux. En effet, par nature, mes constats, au plus près des acteurs, ne permettent pas une généralisation directe, pourtant nécessaire pour qualifier ce travail de scientifique. Inscrit dans une tradition vygotskienne, mon épistémologie est historico-développementale c'est-à-dire qu'elle cherche à transformer les pratiques observées avant de les comprendre et qu'elle postule que ce sont les mécanismes de cette transformation ou de ce développement qui sont invariants (Clot, 2008). Ainsi, observer les contradictions vécues par les professionnels, directement ou indirectement, est une manière d'accéder, « au-delà de l'activité réalisée, au réel de l'activité » (Clot, 2008) et ainsi de comprendre quelles sont les voies, relativement invariantes, de développement de cette activité.

Pour ce qui concerne la notion de compétence, je postule que le raisonnement peut être proche. Ce que l'on cherche à décrire, avec la compétence, c'est bien les mécanismes par lesquels un individu parvient à agir, avec efficacité, dans des situations variées. Ainsi, s'il réplique aux exigences de la tâche de manière stéréotypée et immuable, il ne peut être considéré comme compétent. C'est bien parce qu'il dispose de réponses plurielles, qu'il peut adapter celles-ci aux aléas du réel. On peut alors dire que la compétence est un processus dynamique et développemental et que les usages auxquelles on la confronte sont assez réducteurs de sa complexité.

Conclusion

La notion de compétence est omniprésente dans le champ de la formation professionnelle comme dans le système éducatif français en général, comme elle est largement mobilisée dans l'entreprise à des fins de gestion des ressources humaines. Le « virage » de la certification pris au tournant des années 2000 en France et en Europe¹⁴ a renforcé ce phénomène.

Pourtant, aujourd'hui, diverses réformes et évolutions de la demande sociale conduisent à questionner, à nouveau, cette notion et sa capacité à répondre à des enjeux élargis.

Dans ce travail, nous avons voulu balayer diverses situations où la compétence est mise à l'épreuve. Il ressort de ce tour d'horizon, que la compétence est partout un outil mobilisé mais aussi un instrument mal ajusté aux développements des pratiques des acteurs. La compétence devient une gêne pour faire son travail, pour les évaluateurs qui cherchent à juger des qualités d'un candidat, elle constitue un empêchement pour décrire, dans un référentiel ou un bloc, la réalité de l'expérience professionnelle que l'on souhaite saisir...

Mais à y regarder de plus près, la compétence est sans doute, avant tout, porteuse des contradictions du système qui la promeut. Si les systèmes de certifications professionnelles mobilisent autant la compétence, sans jamais la définir, c'est sans doute que ces systèmes sont incapables de trancher entre deux fonctions de ces dispositifs : garantir une qualification professionnelle mais aussi s'assurer de la maîtrise de savoirs qui semblent indispensables à une évolution sociale et professionnelle harmonieuse des personnes.

De même, les dispositifs d'évaluation font jouer à la compétence un double rôle de référence par rapport à quoi l'on appui son jugement, mais aussi de description de qualités méthodologiques, cognitives et sociales...

Une des voies de sortie de ces contradictions seraient sans doute de revenir à ce qui devrait constituer la référence principale pour l'ensemble des acteurs éducatifs et professionnels, je veux parler du travail. En effet, des référentiels de diplôme aux épreuves d'évaluation certificative, des socles de compétences aux découpages des diplômes en blocs, ce qui constitue la cible des acteurs concernés, c'est bien le

¹⁴ On pense ici au projet ECVET où la référence commune est le *learning outcomes*.

travail, la description de ses principales caractéristiques à des fins de préparation (certifications et blocs) de mesure d'adaptation (évaluation) ou de maîtrise des prérequis (Clé.A).

Pour autant, le travail, s'il est compris comme un comportement observable et directement descriptible, ne pourra être une meilleure référence que la compétence. Pour qu'il le devienne, il faut qu'il soit saisi dans toute son épaisseur psychosociale, c'est-à-dire de la tâche prescrite à l'activité réalisée et au travers des multiples possibles du réel...

Références bibliographiques

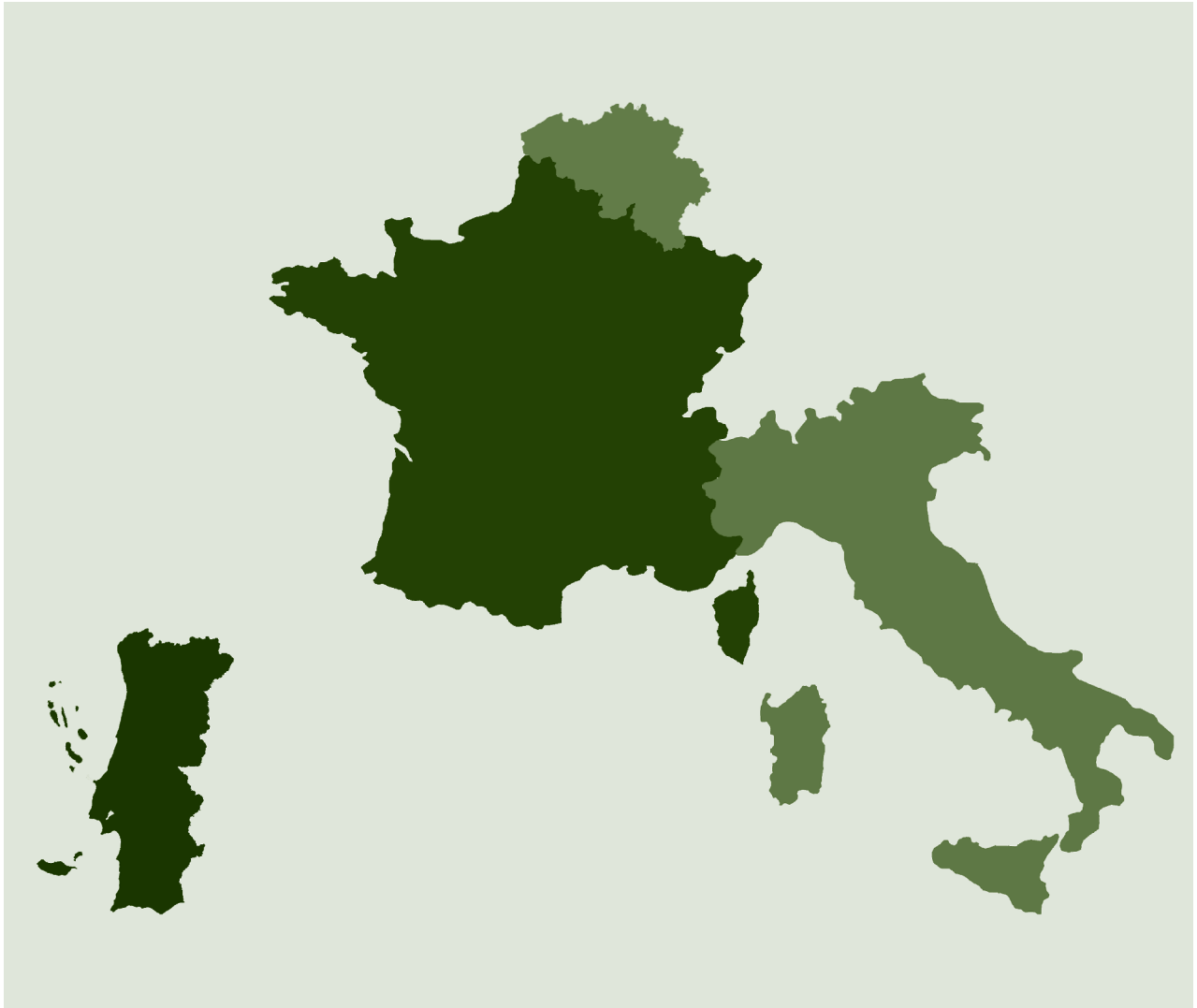
- Amat**, F., Berho, F., Blachère, M., Charraud, A.-M., Hotyat, J.-M., Labruyère, C., Mamessier, A. & Ravary, Y. (2017). Les blocs de compétences dans le système français de certification professionnelle : un état des lieux. CEREQ/AFDET, *Céreq Echanges* n° 4, janvier 2017
- Balas**, S. (2011). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. *Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation*. Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>
- Balas**, S. (2013). De l'usage dénormalisant des référentiels. Un exemple pour la formation des masseurs-kinésithérapeutes. *TransFormations*, n° 9, 89-109.
- Balas**, S. (2015). Conception de dispositifs de formation professionnelle : transmettre, traduire ou développer l'activité ? *Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotski*, 15 et 16 juin, CNAM : Paris.
- Balas**, S. (2016a). Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ?, *Activités*, 13-2, en ligne <http://activites.revues.org/2889>
- Balas**, S. (2016b). Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes. *Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 35, 143-156.
- Bélier**, S. (1999). La compétence. In P. Carré & P. Caspar (Orgs.). *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 229-248). Paris : Dunod.
- Balas**, S., Paddeu, J. & Veneau, P. (2016). Evaluation certificative dans les diplômes professionnels : facteur humain et équité. *Education Permanente*, hors-série n° 8 AFPA, 45-51.
- Clot**, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot**, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education Permanente*, 177 (4), 67-78.
- Clot**, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte.
- Clot**, Y. (2016). Activité, affect : sources et ressources du rapport social. In Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A. & Lénel, P. (Orgs.). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (pp. 51-80). Toulouse : Octarès.
- Clot**, Y. & Gori, R. (2003). *Catachrèse: éloge du détournement*. Nancy : PUN
- Clot**, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, tome 68, n° 4, 289-316.
- CNCP** (2015). *Inventaire des certifications et Habilitations. Guide de l'utilisateur*. Paris : CNCP.

- CNPF** (1998). *Journées internationales de Deauville : objectif compétences, tome 1*. Paris : CNCP.
- Coulet, J.-C.** (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 1, Vol. 74, 1-30.
- Durand, J.-P.** (2000). Les enjeux de la « logique compétence ». *Annales des mines*, 62, 16-24.
- Chauvigné, C. & Coulet J.-C.** (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 3, n° 172, 15-28.
- Falzon, P.** (2005). Ergonomie, conception et développement. *Conférence introductive, 40^{ème} Congrès de la SELF*, Saint-Denis, La Réunion. Paris: CNAM.
- Folcher, V. & Rabardel, P.** (2004) Hommes-Artefacts- Activités : perspective instrumentale In P. Falzon (Eds). *L'ergonomie* (pp. 251-268). Paris : PUF.
- France Stratégie** (2017). Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ? *Rapport du groupe de travail n°2 du réseau Emplois Compétences*, avril 2017.
- Lichtenberger, Y.** (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi*, n°67, 93-107.
- Licoppe, C.** (2008). Dans le « carré de l'activité » : perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du travail*, vol. 50, n° 3, 287-302.
- Maillard, F.** (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, n° 145, 63-76.
- Maillard, F.** (Sous la dir.) (2008). *Diplômes et certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Paddeu, J. & Veneau, P.** (2013). *Modes d'évaluation dans les diplômes professionnels. CPC Etudes*, 3. Paris : Ministère de l'Education nationale.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G.** (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, 145-198.
- Prot, B.** (2003). Le concept potentiel, une voie de développement des concepts. *Thèse pour le doctorat de psychologie*. Paris : CNAM.
- Samurçay, R. & Pastré, P.** (2004). (Eds.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Tosquelles, F.** (2012, 2ème ed.). *Le travail thérapeutique en psychiatrie*. Toulouse : Erès.
- Ughetto, P.** (2014). Référentiels de compétences : ce que l'instrument fait à la logique compétence. In B. Prot (coord.). *Les référentiels contre l'activité* (pp. 35-49). Toulouse : Octares.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, (dir). *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp 275-292). Paris : PUF.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.



Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience – la complexité du processus et les outils d'évaluation

Carmen Cavaco

Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience – la complexité du processus et les outils d'évaluation

Carmen Cavaco

carmen@ie.ulisboa.pt

Professeure et Chercheuse

Instituto de Educação da

Universidade de Lisboa

Résumé : Le texte vise analyser la complexité et les outils du processus de reconnaissance des acquis de l'expérience réalisé dans les centres de reconnaissance, validation et certification des compétences au Portugal. L'auteur soutient que les pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience sont marquées par la complexité résultant des présupposés qui leur sont inhérents et par les tensions découlant des deux filiations théoriques qui les encadrent. Ces pratiques permettent d'obtenir une certification scolaire à l'issue d'un processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, réalisé sur la base de méthodologies et d'outils innovateurs dans une démarche visant à respecter les spécificités de ce nouveau processus. Les méthodologies et les outils utilisés sont influencés par la complexité du processus et par les tensions résultant de la coexistence de différentes filiations théoriques. Les méthodologies et les outils de reconnaissance des acquis de l'expérience ont une série de potentialités et peuvent contribuer à provoquer un changement dans les pratiques d'évaluation des processus éducatifs traditionnels.

Mots-clés: reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, méthodologies, outils, complexité du processus

Introduction

Le texte est centré sur le processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience réalisé dans les centres de reconnaissance, validation et certification des compétences, au Portugal. Le texte vise analyser les facteurs qui sont à la base de la complexité et les tensions présentes dans ces pratiques éducatives et sociales émergentes, dans les dernières décades, encadrés en politiques d'éducation des adultes. Le texte résulte d'un ensemble de données empiriques recueillies dans trois centres de reconnaissance, validation et certification des compétences (centres RVCC) institués au Portugal, en 2001. À travers la reconnaissance des compétences, ces centres permettent la certification scolaire des individus âgés de plus de 18 ans ayant moins de 12 années de scolarité. Ces Centres visaient la certification scolaire dans le cadre de la scolarité obligatoire (12 ans), avec la possibilité d'attribuer une certification à quatre niveaux de scolarité (4 ans, 6 ans, 9 ans et 12 ans). Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les membres des équipes des trois centres, notamment, entretiens avec huit professionnels de RVC¹, entretiens avec sept formateurs de RVC² et entretiens avec trois coordinatrices.

Les données empiriques posent en évidence que la dimension évaluative est présente et déterminante dans les processus de reconnaissance, validation et certification des compétences, toutefois, ce processus va au-delà de l'évaluation, parce qu'il a une dimension formatif significative pour tous les impliqués. Cette dimension d'évaluation revêt une série de spécificités, essentiellement liées à la nature du processus en cause. Dans ces processus, contrairement à ce qui se fait dans les modalités éducatives traditionnelles, il ne s'agit pas d'évaluer des savoirs préalablement transmis et figurant dans un curriculum, mais d'évaluer des acquis résultant de processus d'apprentissage expérientiel qui se sont produits au long de la vie de chacun.

¹ Désignation attribuée aux techniciens responsables de l'accompagnement des adultes, dans les Centres de reconnaissance, validation et certification des compétences.

² Formateurs des domaines de compétence clés qui travaillent dans les Centres de reconnaissance, validation et certification des compétences et collaborent à la reconnaissance et à la validation.

La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience forment un processus qui « vise à identifier, formaliser et reconnaître socialement les savoirs et compétences découlant de l'action » (Delory-Momberger, 2003, p.69). La spécificité du processus de reconnaissance et validation et de l'objet en analyse – les acquis de l'expérience – exige l'utilisation de nouvelles méthodologies et outils d'évaluation, de façon à respecter les singularités du processus. Les politiques de reconnaissance des acquis de l'expérience ont contribué à l'émergence de nouvelles pratiques sociales qui impliquent un changement dans le statut social des savoirs, ce qui a des répercussions à court, moyen et long terme dans plusieurs domaines sociaux, y compris dans les pratiques éducatives les plus traditionnelles. Il s'agit donc « d'une évolution du rapport social au savoir, qui touche la définition du savoir et ses usages sociaux » (Jobert, 2005, p.10), ce qui se répercute directement dans plusieurs domaines et suscite « de manière tout à fait indissociable, à la fois des questions sociales, politiques, de fonctionnement de société et des questions de nature épistémologique, c'est-à-dire une interrogation sur la question des savoirs » (Jobert, 2005, p.10).

Le fait que ces nouvelles pratiques reposent, d'une part, sur des présupposés qui exigent une évolution de la relation sociale avec le savoir (par exemple, réinterrogation de la valeur sociale du savoir expérientiel) et, d'autre part, sur des méthodologies innovatrices contribue à ce qu'elles puissent donner lieu à des ruptures et déclencher une « révolution » (Berger, 1991; Jobert, 2005) ou une « onde de choc » (Merle, 2005) ayant des répercussions dans plusieurs domaines. Or la dimension de ces implications est encore inconnue, c'est « un enjeu dont nous ne savons pas exactement ce qu'il va provoquer socialement » (Merle, 2005, p.61). Ceci étant, il nous importe de comprendre les implications de cette « révolution » ou « onde de choc » sur les méthodologies et sur les outils utilisés dans l'évaluation.

La complexité et les tensions des pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience

Les politiques et pratiques de la reconnaissance des acquis de l'expérience sont marquées par des tensions relatives aux deux filiations théoriques qui les supportent. Le développement des pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience au cours des vingt dernières années doit être relié à un ensemble de facteurs de diverses natures. Ces facteurs reflètent la dualité des filiations théoriques qui supportent ces pratiques en émergence et qui s'inspirent de «conceptions de l'homme qui sont différentes» (Berger, 1991, p.241). Deux types de logiques sont présents dans les politiques et les pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience : une logique inspirée de la perspective humaniste, où il devient possible et pertinent, au niveau social, de développer des mécanismes de reconnaissance de la personne, de ses pratiques, de ses parcours et de ses différences, et une autre logique où les dispositifs sont utilisés pour renforcer la société globale et augmenter le contrôle social sur les gens. La coexistence de ces deux logiques provoque des tensions et contribue à augmenter la complexité de ces pratiques sociales en émergence, comme il ressort des déclarations émises par les membres des équipes des centres :

Le centre a des objectifs à atteindre, nous on travaille avec des personnes, on a une démarche de travail humanitaire [...], je ne peux pas penser que je dois en avoir 300 à la fin de l'année, pour moi ce n'est pas possible ! On travaille avec des personnes, c'est la question de l'imposition d'un chiffre qui ne me semble pas juste, ça n'est pas adapté au type de travail que nous faisons, qui doit prendre en compte les personnes. [...] Je veux être tranquille professionnellement et je veux aussi être tranquille éthiquement.

Citons également le commentaire d'un autre interlocuteur qui met en exergue la même tension :

[...] Il est impossible de garantir la qualité si l'on fait un travail en série. Parfois, pour pouvoir maintenir des niveaux de qualité acceptables, l'équipe du Centre travaille beaucoup plus que l'horaire [normal]. Soit on laisse tomber la qualité et on fait du chiffre, soit on ne fait plus de chiffre et on garde la qualité. (un professionnel de RVC).

Les politiques et pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience sont essentiellement fondées sur deux idées clés. D'une part, elles partent du principe que l'apprentissage se fait par l'expérience, d'autre part elles considèrent qu'il est fondamental de permettre la visibilité sociale de ces acquis de l'expérience. Ces deux idées indiscutables et apparemment simples ont une série d'implications sur l'organisation et le fonctionnement des dispositifs de reconnaissance des acquis de l'expérience, ce qui contribue largement à la complexité inhérente à ces pratiques. Pour Pineau, ces « deux idées simples de la reconnaissance des acquis posent donc des problèmes complexes » (1997, p.12). Deux présupposés sont sous-jacents à ces idées, à savoir que la personne est productrice de sa connaissance tout au long de sa vie et que cette connaissance, résultant des savoirs acquis par la voie de l'expérience, peut faire l'objet d'un processus de reconnaissance, de validation et de certification. Les présupposés des dispositifs de reconnaissance des acquis de l'expérience ont de profondes implications sur l'organisation du dispositif, sur les méthodologies, sur les outils et sur les fonctions et attitudes des acteurs impliqués. Les deux idées que nous venons de mentionner soulèvent une question que nous considérons comme fondamentale pour promouvoir la réflexion sur le sens, la pertinence et l'exécutabilité des politiques et pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience : « Peut-on convertir un savoir expérientiel en savoir diplômable? » (Jobert, 2005, p.12). Les politiques et pratiques de validation des acquis expérientiels partent du principe que cette transformation est possible. Le processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience, en permettant la valorisation des savoirs d'action et en établissant des liens entre ces derniers et les savoirs théoriques pour permettre leur visibilité sociale, se base sur des processus très difficiles et qui suscitent des doutes. Les savoirs théoriques et les savoirs d'action (pratiques) présentent des natures distinctes et des différences irréductibles, ce qui rend difficile et artificiel tout travail qui prétend les fusionner ou les superposer. La reconnaissance des acquis de l'expérience fondée sur la correspondance entre les savoirs expérientiels et les compétences d'un référentiel est une tâche relativement complexe, sur laquelle on en sait peu. C'est aussi dans ce sens que d'autres questions se posent : « Que sait-on faire? Et que sait-on, simplement, sur la nature d'une telle opération? » (Jobert, 2005, p.12). Quels sont les risques inhérents? Comment peut-on évoluer dans ce domaine? Les obstacles, difficultés et doutes inhérents aux pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience et auxquels sont quotidiennement confrontés les différents

acteurs résultent dans une large mesure de notre ignorance sur les processus d'apprentissage expérientiel et de la « pierre d'achoppement épistémologique du savoir sur le savoir ou du peu de savoir sur notre savoir » (Pineau, 1997, p.12).

Les questions exposées nous renvoient à la complexité du travail réalisé par les équipes des centres, responsable par la mise en œuvre du processus. Reste à savoir si les membres des équipes des centres sont conscients des difficultés et des obstacles. Le caractère complexe et récent de ces pratiques nous amène à considérer que nous vivons une époque de ruptures, marquée par des réflexions, des doutes et des expérimentations. Il est donc normal que nous ayons plus de questions que de réponses. Ces réflexions, doutes et expérimentations sont fondamentaux pour tester et adapter les méthodologies et les outils et consolider ce nouveau type d'évaluation, ce qui est évident dans les trois centres étudiés : « *on est toujours en train de se renouveler, je suis ici depuis deux ans et on a déjà changé des dizaines de fois* » (un professionnel de RVC). Ses dires sont appuyés par une coordinatrice : « *Il est évident que ça a été un casse-tête pour nous de monter tout ceci et ça l'est encore pour que tout soit bien 'huilé'* ». Les obstacles initiaux sont eux aussi identifiés : « *Quand je suis arrivé, je me suis heurté à un mur et pour sauter ce mur, ça a été du travail, un travail d'équipe, puis l'expérience avec les adultes eux-mêmes et avec le processus, c'était difficile* » (un professionnel de RVC).

Méthodologies et outils : les dilemmes et la complexité

La « révolution » provoquée par les pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience est évidente dans les changements enregistrés dans le domaine des méthodologies et des outils d'évaluation. L'évaluation des compétences sur la base des acquis de l'expérience a exigé d'utiliser des méthodologies et des outils adaptés à la singularité de ce nouveau processus. Étant donné que l'objet d'évaluation et la nature du processus se distinguent dans leur essence des situations d'éducation formelle traditionnelle, « les solutions classiques de contrôle des acquis ne semblent pas les mieux adaptées » (Aubret & Meyer, 1994, p.25). L'évolution dans les méthodologies d'évaluation s'avère donc indispensable.

Pour surmonter certaines difficultés ressenties dans l'évaluation des compétences sur la base des acquis de l'expérience et du référentiel de compétences, les équipes des centres ont recours à une méthodologie hybride, inspirée des histoires de vie, du bilan de compétences, du portfolio et de l'analyse d'activité. La coexistence des deux filiations théoriques qui encadrent les politiques et pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience, que nous avons présentées ci-dessus, ont des conséquences directes sur les méthodologies et sur les outils. Comme on peut le constater,

pour certains, il fallait peut-être un processus plus long, ne serait-ce que pour expérimenter d'autres approches, essayer de faire les choses autrement – si ça ne marche pas d'une certaine façon, on essaie autrement. [Mais] il y a peu de marge de manœuvre pour cela [en raison des objectifs chiffrés imposés]. (Un professionnel de RVC).

Il est fondamental pour ces équipes de miser sur des processus de réflexion, de découverte et d'expérimentation pour contourner la complexité de ces pratiques et adapter les méthodologies et les outils à la singularité de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience. Toutefois, les tensions que nous avons évoquées ont des conséquences sur le travail de réflexion des équipes des centres et d'adéquation des méthodologies et des outils. Ainsi :

On peut changer en fonction des besoins des personnes, on travaille avec des personnes, pas avec des papiers. Quant aux méthodologies, on essaie toujours le mieux possible de les adapter aux personnes, on ne peut pas les adapter à chacun, ça non. On a des objectifs à atteindre, on doit faire en sorte que les personnes viennent au Centre, nous on essaie de faire le mieux possible. (Un professionnel de RVC).

L'orientation des méthodologies et des outils dépend des finalités de ces dispositifs et des finalités assumées par les différents membres des équipes : « le même instrument peut être appliqué de manières différentes, ça dépend de celui qui l'applique » (une coordinatrice) et c'est dans cette marge de manœuvre que l'on peut rentabiliser les potentialités et réduire les risques de ces nouvelles pratiques éducatives.

La tension entre le respect de la spécificité de chacun, en s'attachant à adapter les méthodologies et les outils, et la réalisation des objectifs est évidente : « *Si, au lieu d'avoir 300 certificats, qui est l'objectif de cette année, on n'en avait que 200, on aurait plus de temps pour analyser le cas de certains adultes et réfléchir à ce qu'il a vraiment de mieux [...] C'est là que le système se pervertit [...].* » (Coordinatrice). Certains membres des équipes des centres reconnaissent qu'il est important que le processus soit mieux adapté à la spécificité de chaque adulte : « *Je ressens nettement qu'avec certaines personnes, le processus devrait être plus long, qu'il devrait durer plus longtemps, pour que je sois plus sûr de moi dans la décision que je prends.* » (Un professionnel de RVC). Ces déclarations reflètent la complexité, les inquiétudes et les dilemmes vécus par les membres de ces équipes.

Le discours des membres des équipes techniques des centres souligne les difficultés inhérentes au travail d'induction des compétences à partir du parcours de vie de chaque adulte, sur la base du référentiel de compétences clés : « *C'était un combat permanent, c'est ce qu'il y a de plus difficile pour moi. On doit savoir reconnaître les savoirs acquis et non pas les savoirs scolaires.* » (Un professionnel de RVC). Les tensions et difficultés résultant de la nature différenciée des éléments en analyse (acquis de l'expérience et compétences) génèrent des craintes et des angoisses : « *[ce qu'il y a de plus difficile] c'est surtout au niveau des outils, cette transposition entre l'histoire de vie, le parcours de la personne et les compétences du référentiel.* » (Coordinatrice). Cette difficulté peut être minimisée si l'on pense à des « alliances » et non à des « comparaisons » entre éléments a priori incomparables. C'est ce que souligne Vincent Merle (2005) : « Entre les savoirs acquis par les expériences et les savoirs académiques, il faut peut-être non pas penser 'transsubstantiation', comme si c'était des substances homogènes, mais plutôt pratiquer des alliages » (p.55).

Les équipes des Centres ont recours à un ensemble diversifié d'éléments et à la triangulation de l'information pour réaliser la reconnaissance et la validation des compétences (par exemple les preuves que l'adulte réunit, les démonstrations et les situations-problèmes réalisées au long du processus, ainsi que les outils de médiation). Les outils de médiation ont pour objectif de permettre l'identification et la description de l'expérience de vie. Ces outils sont orientés vers l'explicitation de la formation expérientielle, ce qui est essentiel pour comprendre les acquis de l'expérience de l'adulte et les relier aux compétences du référentiel. Les outils de médiation sont progressivement devenus, dans les 3 centres étudiés, ce sur quoi les

équipes ont misé pour évaluer les compétences dans la phase de reconnaissance et pour obtenir les éléments nécessaires pour motiver la décision dans le processus de validation. La centralité des outils de médiation est notoire, comme le révèle l'effort de modification et de conception des outils de la part des équipes de chaque centre, comme le révèle également le temps qui est réservé à remplir ces outils pendant les sessions de reconnaissance. On peut ainsi se poser les questions suivantes : Pourquoi les outils de médiation ont-ils cette centralité ? Les outils de médiation permettent-ils d'évaluer les compétences ?

La plupart des outils de médiation ont comme point de départ l'histoire de vie et l'expérience des adultes. Dans certains d'entre eux, après avoir décrit les éléments de sa vie (ce qu'il a fait, comment il l'a fait, quels résultats il a obtenu), l'adulte doit mettre en évidence les « alliances » entre ses acquis de l'expérience et les compétences du référentiel. Ces outils centrés sur la totalité du parcours de vie visent à capter, le plus exhaustivement possible, l'expérience de l'adulte, ils exigent une description et une réflexion rétrospective sur la base du présent et, dans certains cas, projetée dans l'avenir. Ces outils permettent de promouvoir l'auto-reconnaissance et l'appropriation du parcours de vie par l'adulte et ils s'inspirent d'une perspective de développement et d'émancipation personnelle. Suivant une logique distincte, d'autres outils de médiation ont comme point de départ les compétences du référentiel. Dans ce cas, l'adulte identifie, sur la base de son parcours de vie, les moments/situations/tâches où il a développé ces compétences. Ce type d'outils facilite le travail d'articulation entre l'histoire de vie de l'adulte et les compétences du référentiel. Cependant, il faut pour les remplir avoir davantage de recul et une plus grande capacité de réflexion et d'analyse sur le vécu. Bien que les points d'entrée soient différents, aussi bien les outils de médiation qui partent de l'histoire de vie que ceux qui partent des compétences du référentiel visent à promouvoir, d'une part, la réflexion de l'adulte autour des acquis de l'expérience développés tout au long de sa vie et, d'autre part, l'explicitation et l'appropriation de son expérience. C'est à travers l'explicitation détaillée de l'expérience que les équipes des centres étudiés obtiennent des éléments permettant de réaliser le travail d'évaluation par lequel ils positionnent l'adulte par rapport au degré de certification à acquérir. Ce type d'explicitation et de comparaison avec le référentiel a des potentialités en termes d'auto-reconnaissance. Celles-ci sont intentionnellement capitalisées par les équipes, comme il ressort du commentaire suivant : « *Il ne suffit pas que nous reconnaissons leurs compétences, ils doivent*

eux-mêmes les reconnaître et les transposer dans le dossier. » (Un professionnel de RVC). Les outils de médiation sont une « *impulsion pour qu'ils s'approprient ce qui est à eux.* » (Un professionnel de RVC). Ces outils permettent également aux adultes peu scolarisés de mieux intérioriser et de mieux comprendre la logique du processus, ce qui, à notre avis, renforce les effets formatifs de ce processus.

Les équipes ont deux types de préoccupations au moment de la reformulation et de la conception des outils. D'une part, il s'agit de garantir qu'ils permettent la participation/implication de l'individu dans la tâche, c'est pourquoi les outils doivent être aisés à remplir et compréhensibles pour l'adulte. D'autre part, ils facilitent le travail des équipes des centres au moment où ils transposent les expériences de vie de chaque adulte dans le cadre des compétences du référentiel. À cet effet, ils doivent capter de la façon la plus exhaustive et détaillée possible les expériences de vie, notamment les savoirs et les acquis de l'expérience des adultes. Garantir ces deux conditions pour tous les outils est une tâche difficile. Des tensions et dilemmes apparaissent parfois, auxquels il faut répondre, ce qui pose un défi permanent aux équipes des centres étudiés. Ces dilemmes reflètent les tensions résultant de la coexistence de deux filiations théoriques dans les pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience et la complexité inhérente au processus. Ces tensions/dilemmes se posent aux équipes des 3 centres au moment de la reformulation, de la conception et de l'application des outils. Les dilemmes sont liés entre eux et ceux qui sont les plus évidents dans le travail de ces 3 équipes sont les suivants : complexité/facilité, rapidité/qualité, exhaustivité/intimité, stabilité/changement, individuel/dynamique de groupe, sélection précoce/sélection tardive.

Dans le dilemme complexité/facilité, la complexité provient du fait qu'il est nécessaire de capter de la façon la plus exhaustive et détaillée possible les expériences et compétences des adultes, ce qui rend les outils complexes et difficiles à remplir, tandis que la facilité apparaît comme la nécessité de rendre ces outils accessibles, de permettre l'implication de l'adulte dans le processus, son appropriation et sa réflexion. Le dilemme rapidité/qualité représente, d'une part, la nécessité de garantir la rapidité au moment de remplir les outils, afin de respecter les objectifs chiffrés définis pour les centres et, d'autre part, la nécessité de garantir la qualité, en assurant la bonne image et la crédibilité du processus, de l'institution et des professionnels qui travaillent dans les centres. Le dilemme de l'exhaustivité/

intimité est lié au fait qu'il est nécessaire de garantir l'exhaustivité de l'information, de capter le mieux possible la globalité de la vie et de réaliser un travail rigoureux d'identification des compétences. Toutefois, plus l'information est exhaustive, plus grand est le risque de voir apparaître des aspects relatifs à l'intimité de chaque adulte, des éléments personnels liés à des émotions et sentiments parfois difficiles à gérer dans les sessions de reconnaissance. Le dilemme de la stabilité/changement concerne la nécessité d'assurer la stabilité des outils en vue de garantir une meilleure rentabilisation du temps et des ressources des centres, ainsi que la réalisation des objectifs. Mais en même temps, il est nécessaire de procéder à une reformulation constante des outils, car les professionnels des centres se soucient de la qualité de leur travail, souhaitent rentabiliser l'expérience accumulée et la réflexion critique des équipes et adapter le processus aux spécificités des adultes concernés.

Le dilemme individuel/dynamique de groupe est dû au fait que l'on considère parfois qu'il est plus approprié de réaliser des sessions individuelles, personnalisées, compte tenu du type d'instrument à remplir et du profil de l'adulte participant au processus de reconnaissance. Mais par ailleurs, la rareté des ressources humaines, la nécessité de réaliser les objectifs du centre, les caractéristiques de certains outils, le profil des adultes et les synergies qui se génèrent dans la dynamique de groupe justifient des sessions collectives. Le dilemme sélection précoce/sélection tardive résulte du fait qu'il faut, d'une part, identifier le plus vite possible si les adultes ont ou non le profil pour obtenir la certification, auquel cas le tri précoce semble fondamental pour éviter des situations négatives pour l'adulte. Mais le tri précoce implique aussi des risques. Dans certains cas, les adultes peuvent être orientés vers d'autres offres car ils ne parviennent pas à mettre en évidence, dans un court laps de temps, leur parcours de vie. Par ailleurs, la sélection tardive permet de mieux motiver la décision lorsqu'il s'agit d'orienter l'adulte vers un autre type d'offre. Mais dans ces situations, plus l'adulte reste longtemps dans le processus, plus grand est le risque qu'il ressente la « négation » de la reconnaissance, avec tous les effets négatifs qui peuvent lui être associés. Ces tensions sont examinées au cas par cas, en fonction des spécificités des centres, des adultes concernés et du positionnement des équipes. Cependant, il faut dans tous les cas trouver des points d'équilibre, gérés par les équipes aussi bien dans la conception que dans l'application des outils.

Conclusion

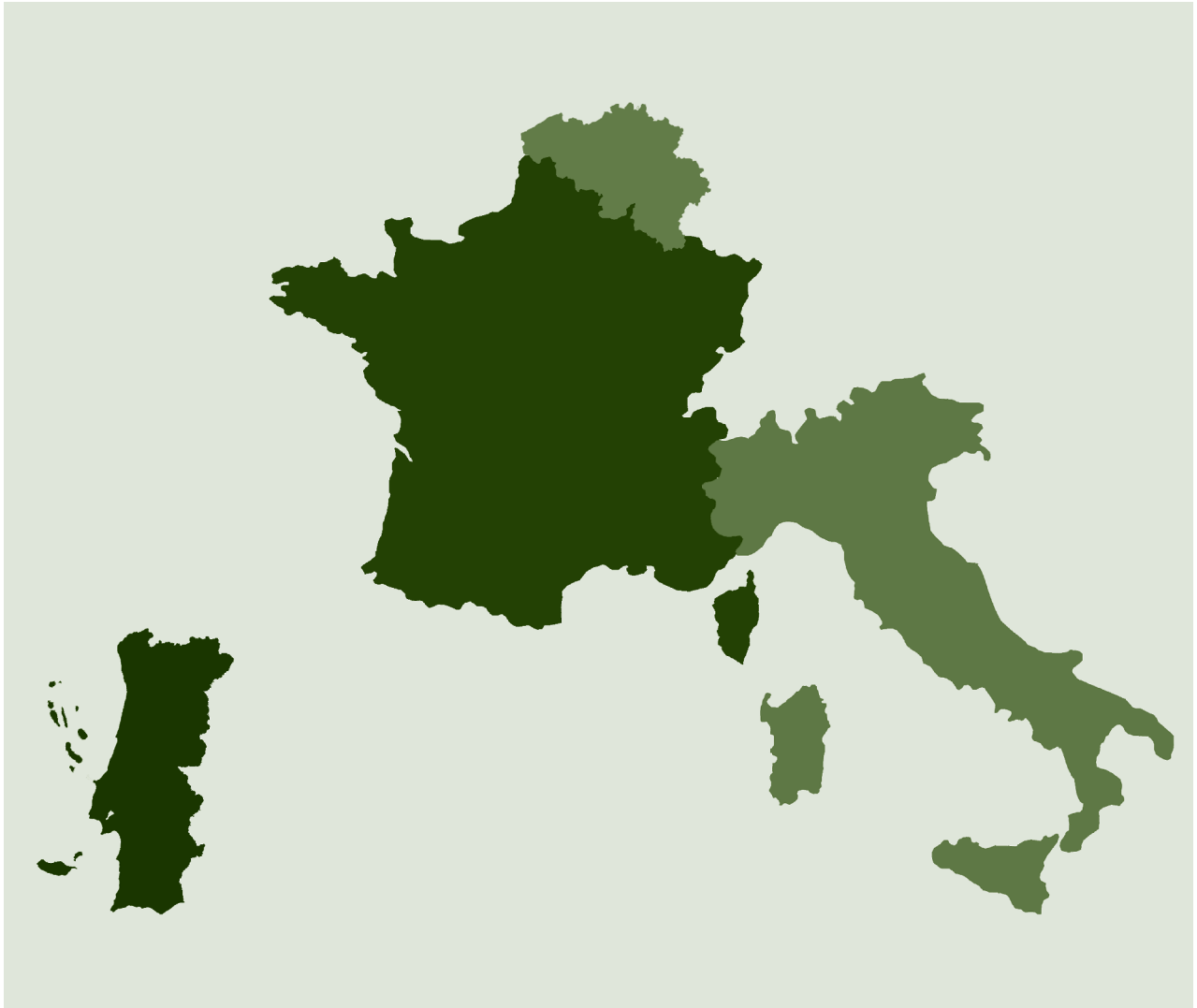
Les pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience sont marquées par une grande complexité et par des tensions qui résultent fondamentalement des deux filiations théoriques qui les encadrent et des spécificités découlant des présupposés qui les orientent, ce qui a une série d'implications sur l'organisation et le fonctionnement des dispositifs, notamment sur les méthodologies et les outils. La complexité et les tensions de ces pratiques sont tous les jours gérées par les membres des équipes des centres, étant entendu qu'une attitude d'analyse critique, de recherche et d'expérimentation est fondamentale. Les professionnels de ces équipes ont conscience de la complexité de ces pratiques et de leur contribution à la construction de solutions cohérentes avec les principes fondateurs. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'action des membres de ces équipes « n'est pas tout à fait déterminée. Il est possible d'élargir son étroite marge de manœuvre, si sa pratique est suivie d'un exercice de lucidité permettant de la situer entre une raison instrumentale et une raison émancipatoire » (Canário, 2006, p.46). Toutefois, avec les pressions politiques sur ces dispositifs on court le risque de négliger l'importance de la réflexion, de la recherche et de l'expérimentation, aspects qui exigent du temps et sont difficilement compatibles avec des pressions et concurrences entre des espaces qui tentent surtout de garantir la captation du public.

Les pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience sont très récentes et représentent un domaine encore en construction. Il est donc normal et fructueux qu'elles provoquent plus de doutes que de réponses. Compte tenu de leur caractère émergent et complexe, il s'avère fondamental d'investir dans l'accompagnement, l'évaluation et la recherche sur ces pratiques. Les méthodologies et les outils orientés vers la reconnaissance et la validation des compétences à partir de l'analyse du parcours de vie présentent d'innombrables potentialités. Elles permettent notamment d'associer un processus d'évaluation à un processus d'appropriation, ce qui a des conséquences formatives. C'est dans ce sens qu'elles peuvent contribuer à la construction d'une position critique et provoquer des « révolutions » dans les processus d'évaluation des pratiques éducatives les plus traditionnelles. Cependant, il convient aussi de souligner que ces méthodologies et outils considérés comme innovateurs sont au service de finalités contradictoires, avec de sérieux risques.

Pour les adultes qui réalisent avec succès le processus de reconnaissance et de validation des compétences, l'effet positif de ces nouvelles pratiques peut être un levier pour leur développement personnel et professionnel. Mais pour ceux auxquels est « niée » cette reconnaissance des acquis de l'expérience, le processus peut avoir des effets désastreux. Les risques sont réels et doivent être examinés pour que ces nouvelles pratiques ne contribuent pas à multiplier le cycle des « échecs » dans la vie de certaines personnes.

Références bibliographiques

- Aubret, J. & Meyer, N.** (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur, les enjeux. *Pratiques de formation/Analyses. Collection « Thématiques »*. Paris : Université de Paris.
- Berger, G.** (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In *Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional* (pp.233-243). Porto: GETAP/Ministério da Educação.
- Canário, R.** (2006). Formação e Adquiridos Experienciais: entre a Pessoa e o Indivíduo. In G. Figari & P. Rodrigues & M. P. Alves & P. Valois (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp.35-46). Lisboa : Educa.
- Delory-Momberger, C.** (2003). *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- Jobert, G.** (2005). Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. In P. Rozario (Dir). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp.7-15). Tome 2. Paris : CNAM.
- Merle, V.** (2005). De la VAP à la VAE, *un parcours non évident* (Table ronde introductive). In P. Rozario (Dir). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp.49-79). Tome 2. Paris : CNAM.
- Pineau, G.** (1997). La reconnaissance des acquis : deux idées simples qui posent des problèmes complexes. In G. Pineau & B. Liétard & M. Chaput (Coords.). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp.11-17). Paris : L'Harmattan.



Le réseau des APP (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) en France : regards sur un modèle atypique porteur d'innovations pédagogiques, destiné à valider les compétences clés européennes

Isabelle Salvi

Le réseau des APP (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) en France : regards sur un modèle atypique porteur d'innovations pédagogiques, destiné à valider les compétences clés européennes

Isabelle Salvi

isabelle.salvi@app-reseau.eu

APapp (Association pour la
Promotion du label APP)

Résumé : Les APP ont mis «en actes» l'autoformation accompagnée dès les années 1980. C'est dans cette période de crise, de chômage grandissant, de problèmes des jeunes cherchant à intégrer le monde professionnel par le biais d'une formation qualifiante, que s'est mis en route le modèle APP. Ce dernier s'est construit progressivement, sur le vif, en réponse directe aux cris et aux enjeux sociétaux de premier ordre, dans la confrontation avec le terrain ! Des hommes et les femmes ont développé ce modèle selon une approche pédagogique systémique et complexe fondée sur l'autoformation accompagnée et reposant sur des valeurs issues de l'éducation permanente. L'accompagnement, placé au cœur de ses pratiques, fait appel à des « postures » spécifiques, difficiles à appréhender mais dont la maîtrise semble indispensable pour répondre de manière efficace aux enjeux de la formation tout au long de la vie et de l'accès au savoir pour tous. Dans cet article, après avoir présenté ce réseau atypique, nous tenterons de mettre en lumière le caractère innovant des pratiques pédagogiques déployées au sein de l'organisation apprenante que constituent chacune des structures porteuses du label APP.

Mots clés : Accompagnement ; Apprendre à Apprendre ; Autoformation accompagnée ; Education permanente ; Posture d'accompagnement ; France.

Naissance d'un réseau atypique porteur d'innovations pédagogiques dans le réseau monde de la formation des adultes

Une émergence sociétale

Historiquement, les APP émergent dans une situation de chômage catastrophique, en particulier pour les jeunes. Sur la base du rapport de Bertrand Schwartz de septembre 1981 et son postulat sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, le gouvernement décide d'investir pour lutter contre le chômage des jeunes et crée les Missions Locales par l'ordonnance de mars 1982¹. Le creuset des APP s'est donc trouvé du côté des Missions Locales. Ces dernières étaient au départ, constituées de petites associations, de mairies et se chargeaient d'accueillir des jeunes en difficulté ou de jeunes demandeurs d'emploi et de les écouter et leur proposer des actions de formation adaptées à leur situation.

L'effet de bouche à oreille plutôt positif de la part des jeunes et la proximité des Missions Locales ont amené des adultes de +25 ans à frapper à la porte de ces institutions réparties sur tout le territoire. Puis des agents de l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi), des responsables de l'accompagnement des publics adultes de plus de 25 ans et même des entreprises, ont fini par se dire que la formule était pertinente et adaptée à leurs besoins de formation. Il s'agissait donc de comprendre comment répondre à un problème de société, à savoir, au problème des jeunes, au chômage, à l'exclusion ; problème auquel on donnait jusqu'alors des réponses pédagogiques qui se sont révélées inadaptées : les stages en alternance.

¹ Ordonnance n° 82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale.

Les intervenants des Missions Locales ainsi que tous les acteurs de terrain, au contact des réalités, au contact des publics, ont écouté ces jeunes pour se rendre compte que les stages ne répondaient pas à leurs besoins, en raison d'une histoire avec l'école souvent négative. Ce qui apparaissait clairement, c'était l'hétérogénéité des publics : chacun était différent, chacun avait son histoire particulière et il était urgent d'en tenir compte.

De l'inspiration de nouveaux modèles pédagogiques : les lieux ressources et les libres services formation

C'est en s'inspirant des expérimentations pédagogiques des années 70-80 au Québec et aux Pays-Bas, relatives à la création d'espaces « lieux-ressources ou libre-service formation » que par tâtonnements successifs, une formule pédagogique totalement innovante est inventée par les fondateurs des APP, appelée « lieux ressources » dans les années 1982-85.

Nous noterons, pour la petite histoire, que le tout premier « lieu-ressources » en France date de 1982, en réponse aux émeutes de l'été 1981 aux Minguettes, dans la région lyonnaise ; ces émeutes révélaient au grand jour l'existence de ces cités abandonnées par les institutions publiques. Ces incidents urbains ont probablement « favorisé la mise en place d'une politique innovante laissant une large place à l'expérimentation »² (Virginie Linhart). Mais la date de la création officielle des premiers « Ateliers Pédagogiques Personnalisés » remonte à 1985³. Ils deviendront les « Ateliers de Pédagogie Personnalisée » à partir de 1994⁴.

² Virginie Linhart, « Des Minguettes à Vaulx-en-Velin : les réponses des pouvoirs publics aux violences urbaines », Cultures & Conflits, 06 (été 1982) – <http://conflits.revues.org/2019>

³ Circulaire n° 18 du 21 juin 1985, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, relative à la poursuite et à l'amélioration des programmes de stages de formation en faveur des jeunes de 16 à 25 ans.

⁴ Circulaire n° 18 du 21 juin 1985, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, relative à la poursuite et à l'amélioration des programmes de stages de formation en faveur des jeunes de 16 à 25 ans.

Une vision pédagogique révolutionnaire à un moment clé de l'histoire française sur la question de la formation professionnelle

Cette idée de construire des réponses de formation individualisées et personnalisées en lieu et place des propositions de stages en alternance a été imaginée par des personnes engagées, telles que Michel Tétart et les tout premiers centres d'expérimentations, dont le CFA de Montbéliard avec Isabelle Lemonier. C'est au bout de deux années d'expérimentations que les principes fondamentaux des APP ont été validés par l'Etat qui a repris en son nom cette formule.

Le 21 juin 1985, un premier cahier des charges est formalisé par la DFP (Délégation à la Formation Professionnelle)⁵. Suite au travail de collaboration entre les acteurs de terrain et les représentants des institutions politiques (Etat et Conseils régionaux) une procédure de labellisation du sigle « APP » est engagée par la DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle) en 2004. Se réécrit alors un cahier des charges qui sera publié en janvier 2005⁶. Sept principes fondamentaux y sont inscrits en tant que caractéristiques pédagogiques et organisationnelles de la démarche APP.

Passation du label APP de la DGEFP à l'APapp⁷

Suite à un rapport de l'IGAS (Inspection Générale des Affaires Sociales) et aux orientations fixées par la RGPP (Révision Générale des Politiques Publiques), la DGEFP décide progressivement de céder le label APP à l'APapp (Association pour la Promotion du label APP).

⁵ A partir de mars 1997 la DFP (Délégation à la Formation Professionnelle) est devenue la DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle), de la fusion de la Délégation à l'Emploi créée en 1975, alors rattachée au grand ministère des Affaires sociales (1966), et de la Délégation à la Formation professionnelle, dépendant des services du Premier ministre (création du Ministère du Travail en octobre 1906).

⁶ Circulaire DGEFP n° 2004/030 du 30 novembre 2004.

⁷ Circulaire DGEFP n° 2004/030 du 30 novembre 2004.

En 2009, le label APP et le cahier des charges associé deviennent ainsi la propriété de l'APapp qui reprend à sa charge la gestion du label et l'animation du réseau des APP.

La réalité du réseau national APP aujourd'hui (2017)

Depuis leur création, plus de trois millions de personnes jeunes et adultes ont suivi des parcours de formation au sein des APP, parmi lesquelles 75% de personnes de plus de 25 ans, dont 75% de femmes, permettant à plus de 50% d'entre elles un retour vers l'emploi ou une entrée en formation qualifiante⁸.

Le réseau des APP démontre ainsi son rôle de tremplin vers l'accès à des formations qualifiantes ou de première marche vers un retour à l'emploi. Le réseau national APP, ce sont en 2017, près de 200 points d'accès à la formation en France métropolitaine et DOM-TOM.

Le public accueilli en APP est très varié. Un parcours de formation au sein d'un APP s'adresse à toute personne adulte, diplômée et non diplômée, se préparant à l'emploi, à la recherche d'un emploi, salariée, titulaire d'un contrat de travail à temps partiel, bénéficiaire d'une mesure pour l'emploi, en préparation d'une reprise d'activité après une période d'interruption professionnelle, inscrite à des cours par correspondance, en contrat en alternance, désireuse de se former, etc.

Les apprenants, qui intègrent un parcours de formation dans un APP, se répartissent de la façon suivante, selon les chiffres 2015 issus de la plateforme de saisie des données statistiques du réseau APP:

- 37,6% visent un accès à l'emploi
- 40,1% souhaitent intégrer une formation
- 6,4% visent une promotion ou doivent procéder à une adaptation
- 2,8% souhaitent faire un retour en formation initiale
- 0,5% viennent pour se faire aider sur un dossier en VAE
- 12,7% viennent pour d'autres projets

⁸ Sources APAPP, DGEFP.

APP : une marque et cahier des charges national

L'APP est en premier lieu une marque et un cahier des charges national déposés auprès de l'INPI (Institut National de la Propriété Industrielle) dont l'APapp est propriétaire. Le label APP a une double dimension de label pédagogique et label qualité (inscrit au décret qualité du CNEFOP⁹ depuis 2016).

Tout organisme de formation porteur de ce label, s'est d'abord engagé dans une procédure de labellisation exigeante et placée sous le contrôle de l'APapp, accompagnée dans sa démarche qualité par Afnor Certification (Association Française de Normalisation). L'APapp est donc à la tête de l'animation nationale d'un réseau d'organismes labellisés APP.

Il est important de souligner néanmoins que l'APapp ne promeut pas une institution mais un label, ce dernier étant ouvert à tout organisme de formation souhaitant défendre et mettre en œuvre une pédagogie spécifique centrée sur la personne.

C'est en cela que le réseau APP est atypique, en ce sens qu'il intègre des organismes de formations aux statuts multiples. C'est un réseau pluriel qui se rassemble autour d'une vision partagée et partageable de la formation pour adultes et des apprentissages tout au long de la vie.

Un cahier des charges national qui promeut des valeurs et une certaine vision de la formation

Les structures porteuses du label doivent respecter le cahier des charges national APP par lequel elles adhèrent à la démarche APP, qui elle-même implique de tout mettre en œuvre pour favoriser et développer la capacité de l'apprenant à agir sur sa formation ; il s'agit de permettre à ce dernier de devenir pilote de sa formation.

Sept principes fondamentaux sont inscrits au cahier des charges :

- 1.** Personnalisation de la formation
- 2.** Accompagnement des publics

⁹ CNEFOP : Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle créé à la suite de la loi du 5 mars 2014

3. Ancrage territorial

4. Diversité et mixité des publics accueillis en flux

5. Domaines de formation se référant aux huit compétences clés européennes définies par la Commission européenne comme « *un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes jugées nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie, à l'épanouissement et au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité des individus* ».

— *Communication dans la langue maternelle*

— *Communication en langues étrangères*

— *Compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies*

— *Compétence numérique*

— *Apprendre à apprendre*

— *Compétences sociales et civiques*

— *Esprit d'initiative et d'entreprise*

— *Sensibilité et expression culturelles*

6. Sources diversifiées de financement

7. Fonctionnement en réseau à dimension régionale et nationale

Les principes fondamentaux relatifs à la personnalisation et l'accompagnement impliquent une démarche et des postures pédagogiques spécifiques. Le principe relatif à la diversité des publics accueillis en flux implique quant à lui une organisation fondée sur des entrées-sorties permanentes avec une grande accessibilité du centre au public. L'organisme de formation candidat à la labellisation doit respecter et mettre en œuvre l'ensemble des sept principes fondamentaux.

Les fondamentaux pédagogiques du modèle APP

Au cœur de la démarche pédagogique APP, centrée sur la personne, conformément au courant humaniste, il y a l'apprenant, son projet, son environnement socio-culturel et son parcours d'apprentissage.

Au cœur des modalités pédagogiques de cette démarche, il y a l'autoformation accompagnée qui favorise le développement de l'autonomie chez un apprenant. Ce

dernier développera son autonomie en gérant son temps, résolvant des problèmes, se fixant des objectifs, utilisant à bon escient les ressources mises à sa disposition, évaluant et intégrant de nouvelles connaissances, prenant conscience de ses acquis et en les appliquant dans divers contextes de la vie privée et professionnelle ainsi que dans le cadre de l'éducation et de la formation.

Au cœur de l'autoformation accompagnée, il y a la compétence clé apprendre à apprendre qui devient l'ancrage pour développer chez l'apprenant son autonomie et son agentivité, deux critères permettant en outre d'évaluer une compétence en situation.

Le modèle APP se place en conséquence dans la veine du concept de « l'Apprenance » tel que défini par Philippe Carré « un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2005).

Autoformation comme démarche et/ou méthode et/ou support d'apprentissage personnel et/ou individuel et rapport à l'autonomie

Une approche de la formation fondée sur le concept d'autoformation pose forcément la question de l'autonomie de la personne apprenante entrant dans ce type de dispositif pédagogique. Nous pouvons dire qu'être autonome, c'est parvenir à faire quelque chose par ses propres moyens. Mais les personnes autonomes le sont souvent en raison d'une volonté, d'une certaine démarche qu'elles mettent en œuvre. C'est tout au long de la vie et des expériences que l'autonomie se gagne. L'autonomie est une opération d'appropriation-réutilisation-réinvestissement d'un savoir ou savoir-faire dans toutes les situations de la vie. Les critères révélateurs de l'autonomie déployée incluent la connaissance de soi, la prise d'initiative, la force de proposition. Nous allons voir que l'autonomie peut être classée en fonction de trois courants de l'autoformation (Galvani, 1991). Chacun de ces trois courants pose la question de l'autonomie à un certain niveau.

Autoformation comme démarche d'apprentissage personnelle et individuelle = où la question est de se créer sa propre forme. C'est la conception la plus large de l'autoformation envisagée dans sa dimension existentielle ou l'autoformation comme « appropriation de son pouvoir de formation » (Pineau, 1985). La question sous-jacente est celle liée à l'autonomie vs pouvoir d'agir au sens de liberté d'agir ou encore autonomisation, empowerment, agentivité du sujet. L'autonomie est ici posée en tant que démarche qui permet à l'individu de se faire œuvre de lui-même, dans un processus de formation par une prise de conscience (action rétroactive, réflexion sur ses connaissances) et influence sur son propre processus de formation. Gaston Pineau qualifie cette approche de bio-épistémologique : bio parce qu'elle envisage la formation comme processus vital qui définit la forme de tout être vivant, épistémologique parce que l'action de soi est toujours réflexive. Cette dynamique réflexive permet à la personne s'autoformant d'agir sur elle-même tout en intégrant les éléments extérieurs perturbateurs dans un processus de régulation permanent. Ce qui caractérise cette démarche, c'est que toutes les personnes impliquées sont des praticiens-chercheurs de la formation. Ce qui induit des postures particulières de la part de tous les intervenants.

Autoformation comme méthode pédagogique personnelle et/ou individuelle, où la question est de s'éduquer soi-même (J. Dumazedier, courant socio-pédagogique). La question est en lien avec la gestion individuelle de l'éducation permanente dans une société de la connaissance et de l'accélération. La question sous-jacente est celle liée à l'autonomie vs méthodologie pour apprendre à apprendre. Le développement de l'autonomie requiert l'apprentissage et la gestion par soi-même du processus éducatif permettant de décider de manière autonome ses objectifs, méthodes et moyens d'action. Il s'agit de la méthodologie intellectuelle de l'entraînement mental partant de problèmes de la vie quotidienne faisant alterner expérience et réflexion sur l'action pour une meilleure adaptation sociale de l'individu. La méthode d'entraînement mental a pour finalité d'apprendre à penser scientifiquement en partant des éléments des situations de vie et du vécu. L'équipe pédagogique assure une médiation dans l'interaction entre la personne apprenante et l'environnement en instituant une situation d'apprentissage avec un soutien méthodologique.

Autoformation comme support pédagogique personnel et/ou individuel, où la question est d'apprendre seul (courant technico-pédagogique). La question sous-jacente est celle liée à l'autonomie vs individualisation. Pour la structure éducative, il s'agit de déployer les moyens ou supports technico-pédagogiques pour favoriser l'autoformation : l'apprentissage par soi-même. L'accent est ici porté sur un travail didactique de développement de dossiers d'autoformation (cours, exercices, autocorrections avec guidance sur la progression pédagogique) et/ou la mise à disposition de plateformes numériques permettant à l'apprenant d'être « autonome » dans sa formation.

Qu'en est-il de la démarche APP ? Quel est l'apport de la démarche APP quant à l'autonomie de la personne apprenante ? Que requiert et propose un dispositif de formation fondé sur l'autoformation afin de permettre aux personnes présentes dans ce système et principe de formation, d'aller à la conquête de leur autonomie ? Le modèle APP est une composition et combinaison subtile de ces trois courants de l'autoformation. Le courant bio-épistémologique en est la finalité ultime et recouvre sa vision globale et idéale de la formation (émancipation de la personne apprenante). Mais en outre, le modèle APP tente d'intégrer dans sa réponse pédagogique, les particularités socio-économiques de la société de la connaissance et de l'accélération, ainsi que la spécificité des publics en souffrance du mal de l'école. En cela, le modèle APP s'intègre largement dans le courant socio-pédagogique, en corrélation avec les problématiques sociétales et valeurs issues de l'éducation permanente nécessitant de plus en plus de développer la compétence clé « apprendre à apprendre ». Le courant technico-pédagogique caractérisé par l'individualisation de la formation y trouve également sa place dans un cadre technique d'outillage et de support d'apprentissage permettant de renforcer la conquête de l'autonomie chez les personnes apprenantes.

Le modèle APP fonde sur l'autoformation : une approche pédagogique systémique et complexe

L'autoformation implique une approche systémique et complexe des interactions entre la personne apprenante et son environnement que Gaston Pineau a modélisé selon un processus tripolaire de la formation. L'autoformation est un processus

entièrement géré par la personne. C'est une formation par soi et pour soi mais avec les autres et l'environnement.

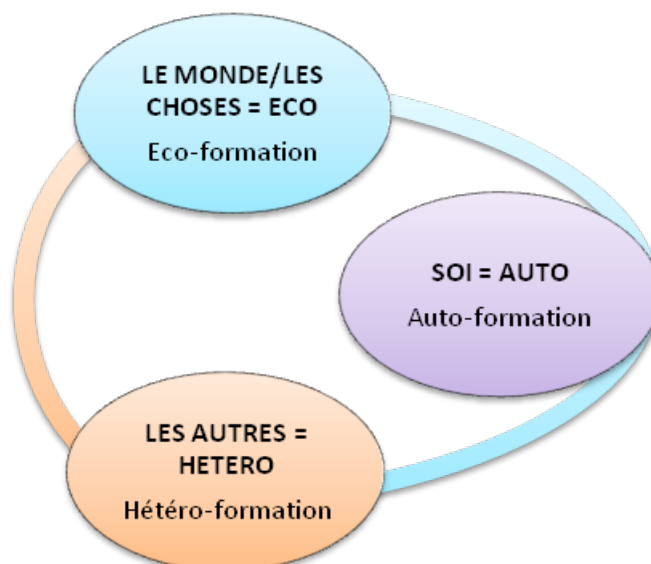


Schéma : processus tripolaire de la formation (Pineau, 1985)

L'autoformation « accompagnée » : où il est question de postures pédagogiques spécifiques

L'entrée en formation dans un APP ne nécessite aucune sélection à l'inscription, parce qu'il n'y a « pas d'autoformation sans motivation » (Carré, Tétart, 2003). En revanche, un prérequis est exigé, celui d'avoir un projet, qu'il soit professionnel, personnel ou de formation, de sorte à répondre à ce principe fondamental de l'autoformation « *pas d'autoformation sans motivation* » et correspondant au premier pilier de l'autoformation, en référence aux sept piliers de l'autoformation (Carré, Tétart, 2003) :

(...) sur un plan strictement psychologique, nous pourrions affirmer que les développements récents de la recherche sur le rôle de la motivation en formation d'adultes, en France comme en Amérique (Carré, 1999) nous confortent dans la conviction qu'effectivement, il ne saurait y avoir d'autoformation, même accompagnée, sans projet. L'autodétermination, caractéristique centrale du comportement

motivé, représente sans doute l'une des deux facettes de l'auto-direction des apprentissages (Carré, 2002). A travers elle ; se manifestent le choix, la proactivité, le libre-arbitre, bref l'ensemble des éléments qui permettent au sujet de se sentir réellement « auteur » de son entreprise de formation. (p. 131)

En effet, entrer dans une démarche d'autoformation est un processus volontaire. Le projet devient alors le support symbolique de la motivation personnelle de l'apprenant à s'engager dans une démarche d'apprentissage motivée.

C'est en outre le message exprimé par Bertrand Schwartz (1989) « Un adulte n'est prêt à se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation ». Ainsi, tout naturellement, une formation fondée sur les principes de l'autoformation accompagnée selon le modèle APP :

- sera caractérisée par l'individualisation et la personnalisation de la formation,
- identifiera les besoins spécifiques en formation de l'apprenant tout en prenant en compte son environnement socio-culturel ainsi que ses acquis d'expérience,
- proposera un parcours de formation en concertation avec l'apprenant en vue de co-définir avec lui de façon adaptée et personnalisée, les modalités et contenus de formation en réponse à son projet.

Les principes inhérents à l'autoformation accompagnée, telle que pratiquée dans le cadre du label APP, induisent une démarche et des postures pédagogiques spécifiques. En effet, le cahier des charges national APP promeut des valeurs et une certaine vision de la formation.

Les structures porteuses du label se conforment au cahier des charges national APP et adhèrent ainsi à la démarche APP ; cette dernière implique de tout mettre en œuvre pour favoriser et développer la capacité de l'apprenant à agir sur sa formation ; il s'agit de permettre à ce dernier de devenir pilote de sa formation.

- Au niveau macro = dispositif de formation : On attend de l'organisation APP de créer sans cesse un environnement favorable à l'apprentissage (sollicitude, respect mutuel, mise en confiance, environnement ouvert, multimodalités pédagogiques).

- Au niveau méso = ingénierie pédagogique : On attend du formateur APP de savoir identifier et exploiter le potentiel, les facteurs favorables et porteurs de la situation permettant le développement de l'autonomie chez les apprenants dans une démarche d'accompagnement.
- Au niveau micro = psychopédagogique : A l'issue d'un parcours de formation au sein d'un APP, on s'attend à ce que la mise en œuvre de la démarche APP ait transformé l'apprenant et notamment développé chez lui la compétence clé apprendre à apprendre ; ceci se traduit en particulier par le développement de l'autonomie et la reprise de confiance en soi.

La démarche APP induit une « posture d'accompagnement » qui rompt avec l'idée de la transmission, telle qu'on l'entend dans un schéma classique, entre un émetteur actif (enseignant/formateur) qui posséderait à lui seul pouvoir et savoir et un récepteur passif. La démarche APP place la communication entre deux agents actifs dans une relation à double sens ayant chacun pour charge de traiter l'information.

L'auteur Guy Le Bouëdec souligne que la posture d'accompagnement est une « *posture personnelle* » (Le Bouëdec, 2007) qui induit un devoir moral de sollicitude, une décision éthique d'engagement aux côtés de l'autre et qui nécessite de l'accompagnateur d'accepter de se laisser accompagner lui-même par l'accompagné. Une posture d'accompagnement en tant que posture personnelle, consiste en outre à identifier les éléments positifs chez une personne, à chercher à restaurer les valeurs chez cette personne, à la pousser systématiquement vers le haut et à tout mettre en œuvre pour lui permettre d'avancer et devenir agent de son parcours.

L'auteure Maela Paul quant à elle, définit l'accompagnement comme « un processus visant à l'autoformation collaborative ; la personne accompagnée y est auteure de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples » (Paul, 2009). La posture d'accompagnement se place au cœur d'une problématique en lien avec l'humain, la relation, le vivant, le fait que tout est toujours en mouvement, en changement perpétuel, dans un équilibre à trouver ou un art de naviguer. C'est aussi la raison pour laquelle il est important de se focaliser sur l'instant présent, le ici et maintenant et la question de la présence, « être là = Da sein ».

Le premier pilier de l'autoformation ou l'art de faire émerger le projet

Ainsi que précisé précédemment, un apprenant intègre le dispositif APP avec un projet déjà identifié ou clarifié et co-construit au début de son parcours de formation en APP. La clarification du projet est facilitée grâce aux fondamentaux pédagogiques de la démarche APP, construits sur une approche centrée sur la personne (Rogers, 2013). Le courant humaniste, fondateur de l'approche centrée sur la personne avec pour finalité l'émancipation morale et intellectuelle de l'individu, induit de considérer la personne dans sa globalité, riche de ses acquis formels, non formels et informels, de son expérience et de son potentiel.

Cette approche vise en conséquence à amener l'apprenant à développer sa capacité d'agir et son autonomie en répondant à trois postulats :

- toute personne possède en elle des richesses,
- toute personne est capable d'utiliser ses richesses,
- toute personne est capable de développer ses richesses.

Or, pour bien répondre à ces fondamentaux pédagogiques portés par le label APP, il est important de connaître ou a minima, être sensibilisé à l'art de questionner, empreint d'une écoute active et de sollicitude permettant de comprendre, guider et accompagner la personne au plus juste de ses besoins. De la même façon, il est important d'accompagner l'apprenant dans la globalité de son parcours.

Autoformation et question paradoxale de l'évaluation des acquis d'apprentissage formels, non formels et informels

Qu'est-ce qui est à l'œuvre dans l'évaluation des acquis d'apprentissage formels, non formels et informels dans un dispositif pédagogique fondé sur l'autoformation ? Que devient la question de l'évaluation dans un dispositif de formation où la personne est censée être elle-même porteuse de sa propre démarche d'apprentissage ?

Le processus d'évaluer n'est pas neutre et peut se traduire de la meilleure ou de la pire des manières pour la personne soumise à l'évaluation selon la façon dont l'évaluation est envisagée, conduite et par qui. Le modèle APP préconise des modalités d'évaluation dans une démarche de reconnaissance et de valorisation

pour soutenir et renforcer le potentiel d'apprentissage d'un apprenant accueilli en APP. La posture d'accompagnement du pédagogue dans l'évaluation est là encore, primordiale. Ce dernier accompagnera sans le contrôler, le processus d'appropriation des savoirs ou métacognition de la personne apprenante.

Le langage se transforme, on bannit le terme « échec », on parle de défi ou d'objectif(s) à atteindre (pour soi). L'évaluation devient une aventure faite de risques et de dangers certes mais au bout de laquelle une expérience enrichissante et valorisante sera capitalisée, à condition d'en avoir capté les ingrédients (enjeu de la formation). Changer le langage amène par la même occasion la personne apprenante à changer son comportement quant à son engagement dans sa formation. Cela développe ostensiblement son niveau de responsabilisation et par là-même son agentivité. La personne apprenante devient responsable de sa propre progression, des objectifs qu'elle se fixe elle-même, de les atteindre et les revendiquer alors comme émanant véritablement d'elle-même. En bref, pour être bien vécue, une évaluation ne doit jamais être subie mais actée de façon consciente et volontaire par la personne évaluée.

Mettre en place une évaluation ainsi bien vécue par la personne apprenante permet en outre au pédagogue d'installer au cœur même de l'apprentissage, la préoccupation du transfert des acquis d'apprentissage formels, non formels, informels. L'évaluation devient alors la volonté de permettre à celui qui apprend de savoir qu'il apprend, de savoir à quoi sert ce qu'il apprend et en quoi cela lui sera utile dans sa vie et de s'en saisir dans des situations inédites, de faire des ponts entre ce qui est appris en formation et la réalité dans laquelle il vit.

Apprendre à apprendre et se former tout au long de la vie ou l'art de transférer ses acquis d'apprentissage formels, non-formels et informels

Apprendre est une chose très difficile. La décision d'apprendre se prend seul et constitue un acte libre ! Comprendre comment on apprend et comment se déclenche et s'entretient une dynamique faisant de toutes les situations de la vie une éducation permanente, voilà la question ! Apprendre, c'est changer. Apprendre, c'est grandir. A quel moment me dis-je « j'ai changé », « j'ai grandi » ? C'est à ce moment-là que je sais que « j'ai appris ».

Notre quotidien est encore très empreint du schéma traditionnel de l'école avec l'image d'un enseignant qui transmet un savoir et un élève qui est censé recevoir, comme un réceptacle, le savoir transmis :

Le savoir est implicitement considéré comme une entité existant en soi, que l'on peut prendre, transmettre telle quelle, en espérant que celui que l'on considère comme le destinataire sera réceptif Cette conception du savoir et de l'information mène tout droit à l'actuel système quantitatif d'évaluation des résultats : l'apprenant, l'élève, le « formé » a retenu, croit-on, une certaine proportion du « message » que l'on évalue par une note chiffrée. Notre expérience individuelle et quotidienne nous enseigne non seulement qu'on ne peut pas apprendre seul, ni comprendre, ni communiquer à la place d'un autre, mais aussi et surtout, qu'apprendre n'est pas du domaine du recevoir, du donné tel quel ..., ni affaire de « packaging » ni de consommation. Apprendre est un processus de création de liens dans notre vie mentale, affective, sensori-motrice, neurologique. Ces liens sont essentiellement complexes, labiles, adaptables, dynamiques, heuristiques. (Trocmé-Fabre, 1999, pp. 33-34)

La transmission des savoirs et des connaissances suppose une reconstruction par l'apprenant, de ces savoirs et connaissances, qu'il doit inscrire dans son projet et dont il doit percevoir en quoi ils contribuent à son propre développement. Apprendre dans une démarche d'autoformation accompagnée, où il est encore question de « posture » : « L'instruction est comme la liberté : cela ne se donne pas, cela se prend » (Rancière, 2004).

Nous l'avons vu, l'accompagnement en autoformation induit des postures spécifiques de l'apprenant et du formateur pour interagir sur un processus d'agentivité. L'accompagnement en autoformation invite autrui à advenir à lui-même, en se laissant absorber par la vie, en fondant sa présence dans l'ici et maintenant. L'accompagnement en autoformation incite le pédagogue à considérer qu'éduquer, c'est renoncer à faire de soi-même un être de référence, c'est-à-dire, à quitter sa posture héroïque ou volontariste cherchant à manipuler ou transformer l'autre.

En revanche, il est important que le pédagogue instaure dans le dispositif pédagogique, un rapport de volonté à volonté, contraignant la volonté de l'apprenant à s'exercer sur des sujets variés et précis, l'incitant fermement à prendre le chemin de son apprentissage. Car en effet, autoformation n'est pas synonyme de laisser-faire ou de laxisme ! Ce rapport de volonté à volonté invite l'apprenant à prendre la posture du chercheur qui doit trouver son chemin vers la connaissance, de la même manière qu'enfant, il a appris sa langue maternelle. Instaurer ce rapport de volonté à volonté revient à dynamiser la méthode naturelle de l'esprit de tout homme pour tracer lui-même le chemin vers sa vérité. L'auteur Guy Le Bouëdec (Le Bouëdec, 2007) parle de « *posture d'autorité* » qui semble nécessaire à toute relation pédagogique.

Instaurer un rapport de volonté à volonté ou adopter une posture d'autorité invite en retour à rester particulièrement vigilant quant aux dérives qui accompagnent bien souvent la notion d'autorité, lorsque celle-ci prend insidieusement les colorations de la prise de pouvoir ou de manipulation sur l'autre. Un certain nombre de ces dérives posturales liées à l'autorité peuvent en effet totalement biaiser la relation d'accompagnement, parmi lesquelles : « autoritarisme, démagogie, indifférence, laisser-faire, manipulation, paternalisme, tendances douteuses au règlement de comptes, formes perverses de fusion et de mensonge (non-respect de l'altérité de l'autre) » (Le Bouëdec, 2007).

Maela Paul alerte le professionnel sur les risques de succomber à la « tentation de l'ingérence, la tentation du savoir (considérer l'apprenant comme ignorant), la tentation du pouvoir (de substitution, de subordination, de manipulation, de séduction et d'infantilisation) » (Paul, 2016). Ces diverses dérives posturales auront en outre pour conséquence en général de ne pas favoriser, voire d'empêcher, un apprenant de prendre lui-même sa posture d'apprenant agent de son apprentissage. En réponse à ces dérives, Maela Paul invite le pédagogue à engager un certain nombre de renoncements ou de deuils : « deuil de la tentation du pouvoir, deuil de la toute-puissance, deuil de la solution qui le maintiendrait dans l'expertise, deuil de la décision prise à la place de l'autre, deuil de la pure rationalité, deuil de la reconnaissance » (Paul, 2016).

De la nécessité de prendre en compte les spécificités de l'adulte apprenant

Le dispositif APP et les valeurs attachées à ce modèle pédagogique, placent l'apprenant adulte dans un environnement ouvert particulièrement favorable à l'acte d'apprendre, propice au développement des huit compétences clés européennes. Le dispositif APP favorise en conséquence le transfert des acquis d'apprentissage formels, non formels et informels et des compétences clés européennes associées, dans une double perspective d'épanouissement personnel et de professionnalisation. Caractéristiques de l'environnement ouvert du dispositif APP :

- Un système d'entrées et de sorties permanentes, donnant à l'apprenant la possibilité de commencer et de finir sa formation quand il le souhaite.
- Hétérogénéité des publics, favorisant le développement de l'interculturalité et la cohésion sociale.
- Une individualisation et une personnalisation de la formation axées sur une procédure de contractualisation pédagogique sur la base du « projet » porté par l'apprenant. C'est autour de ce projet que vient s'ajuster le parcours de formation au plus près des besoins de l'apprenant et c'est également ce projet qui va favoriser l'agentivité de ce dernier.
- Une possibilité de formation en mode synchrone et/ou asynchrone, en individuel et/ou en groupe, en présentiel et/ou à distance, du fait de la démarche fondée sur l'autoformation accompagnée et de l'intégration des technologies numériques dans les parcours.
- Des espaces ouverts pour que l'apprenant ait la possibilité de puiser des choses par lui-même : dans le centre ressources, dans des espaces dédiés à la culture, des ouvertures interculturelles, des espaces de rencontres informels pour créer des liens avec d'autres apprenants, avec tous les acteurs présents à l'APP.
- Des dossiers d'apprenant très bien renseignés pour permettre à n'importe quel membre de l'équipe d'être toujours en phase avec l'apprenant (quels outils utiliser, quel niveau, quelles problématiques spécifiques à prendre en compte, quel parcours a été défini).

- Un travail d'équipe jugé crucial. L'une des singularités du modèle APP dans le paysage des pratiques de formation individualisée, tient à la prise en charge collective - toutes fonctions confondues - de l'apprenant. En effet, une équipe APP est davantage que l'adjonction par addition de compétences individuelles. Il s'agit d'une capacité collective au-delà de l'action de chacun des membres pris un à un. Grâce à l'harmonie et la cohérence entre les équipes, la démarche APP peut se mettre en œuvre correctement pour réguler l'activité autour de l'apprenant.
- Le développement des apprentissages non-formels et informels. La mise en place dans l'organisation dans son ensemble, d'un climat de sécurité, d'ouverture et de créativité facilite, incite les échanges et les apprentissages non-formels et informels. Ceci est particulièrement important étant donné le rôle prépondérant des apprentissages informels dans le développement des compétences.
- Des rencontres entre pairs au sein du réseau. Rencontres organisées entre pairs : correspondants régionaux, coordonnateurs, formateurs, assistants, au sein du réseau régional et/ou national.

Apprendre oui mais comment ? - ou apologie de la pédagogie différenciée

Apprendre nous l'avons dit, n'est pas simple. Mais apprendre exige en plus, de placer, construire, adapter, inventer un environnement cohérent, susceptible de favoriser l'apprentissage pour la personne apprenante. Apprendre est difficile et exige de ce fait de créer pour la personne apprenante un espace de sécurité. Pour cela il est indispensable de donner à la personne apprenante la garantie qu'elle pourra tâtonner, se tromper et recommencer sans peur d'être sanctionnée. Le dispositif APP caractérisé par son environnement ouvert et la mise en acte de la pédagogie différenciée est porteur de cet environnement favorable à l'acte d'apprendre.

Epilogue

Les APP sont nés pour être des acteurs de terrain de l'accès au savoir pour tous, d'inclusion et de cohésion sociale, étant par nature en prise directe avec les enjeux sociétaux : la crise, le chômage, l'insertion, les jeunes. Ce réseau aborde à présent un tournant stratégique de son histoire.

Au regard de l'évolution de la situation économique et politique en France, en Europe et dans le monde, il devient primordial de placer la question de l'éducation au premier rang. Comme l'avait déjà exposé Jacques Delors en 1996 dans son éminent rapport à l'UNESCO de la Commission internationale, sur l'éducation pour le vingt et unième siècle intitulé « L'éducation, un trésor est caché dedans » (Delors, 1999), l'éducation est bien une « utopie nécessaire ». Nous considérons en effet, que l'éducation reste un élément de réponse central et incontournable aux enjeux sociétaux, en termes de citoyenneté active et de développement personnel, social et professionnel, dans un monde toujours plus ouvert et à l'insécurité grandissante.

A l'issue de près de 32 années d'existence, d'expérimentation et de perfectionnement d'une nouvelle approche de l'apprentissage pour un public adulte, il s'agit aujourd'hui de donner une plus grande visibilité des résultats issus de ses activités pédagogiques sur le marché de la formation. Les situations d'apprentissage proposées en APP dans le cadre de l'autoformation accompagnée sont autant de dispositifs pédagogiques mis en place pour favoriser l'apprentissage et l'agentivité d'un apprenant, lui permettant de se positionner dans le monde dans lequel il vit présentement, d'interagir avec celui-ci de manière éclairée.

L'autoformation devient pour l'apprenant adulte, un espace d'expérience à vivre, suscitant une prise de conscience des savoirs et compétences mobilisés et des acquis d'apprentissage transférables à d'autres situations. Le dispositif APP fondé sur l'autoformation accompagnée permet de redonner le savoir à l'apprenant en le plaçant dans un espace de liberté d'apprendre qui lui permet de développer son art de savoir apprendre.

Beaucoup de chercheurs se sont intéressés aux APP et plusieurs études ont été rédigées sur la base de ce modèle apprenant. Les recherches et travaux entrepris directement par l'APapp confirment que la démarche pédagogique APP permet bien à chaque apprenant de déployer en sus des connaissances ciblées dans le cadre de

son projet, les compétences clés européennes et des compétences dites polyvalentes tout au long de son parcours de formation.

En effet, quel que soit le projet de la personne qui s'inscrit dans un parcours de formation APP, nous pouvons désormais affirmer que la démarche APP :

- renforce l'estime de soi ;
- permet de développer l'autonomie, la capacité à agir et à entreprendre des personnes ainsi que leurs capacités d'adaptation ;
- entraîne le dynamisme et la responsabilisation des personnes ;
- suscite la curiosité et le sens critique ;
- favorise le développement de la communication et du rapport à l'autre.

Il nous semble important de faire valoir ce modèle innovant de la formation pour adultes, ouvert à tous les organismes de formation, fondé sur des pratiques pédagogiques en cohérence avec une logique de formation tout au long de la vie, dans un monde de plus en plus mobile et ouvert et dans une société de la connaissance et de l'accélération.

Ces pratiques efficaces sont néanmoins complexes et induisent de la part des professionnels de la formation, la maîtrise de compétences relationnelles pour une approche globale et systémique de la personne apprenante, ce qui réclame en général de la part de ces professionnels, une transformation en profondeur de leurs conceptions de l'apprentissage. Le réseau des APP en appelle aux professionnels de la formation à oser un nouveau paradigme la formation des adultes et pérenniser ainsi notre monde de demain !

Références Bibliographiques

Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Carré, P. & Tétart, M. (dir.) (2003). *Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*. Paris : L'Harmattan.

Delors, J. (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Editions UNESCO (2^{ème} édition revue et corrigée).

Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur – Des courants théoriques aux pratiques de formateurs les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*. Lyon : Chronique Sociale.

Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel. In Boutinet J.P., Denoyel N., Pineau, G. & Robin, J.Y. (dir.). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (p. 169-188). Paris : PUF (1^{ère} édition).

Paul, M. (2009). Accompagnement. In Boutinet, J.P. (dir). *L'ABC de la VAE* (pp. 53-54). Toulouse, France : ERES.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement, repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain La Neuve : De Boeck.

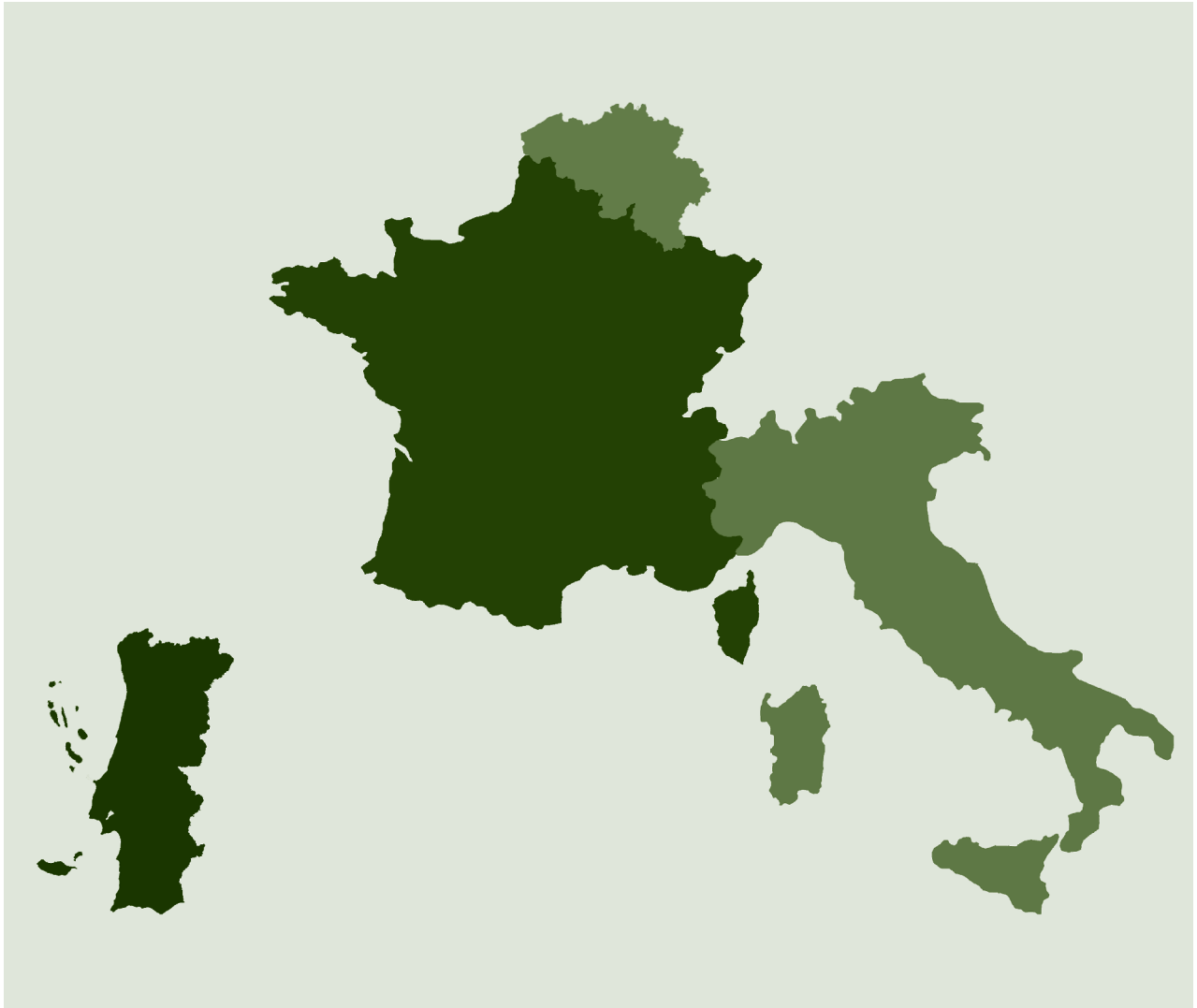
Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation. *Education Permanente*, 78, 25-39.

Rancière, J. (2004). *Le Maître ignorant*. Paris : Fayard.

Rogers, C. (2013). *L'approche centrée sur la personne*. Le Touvet: Ambre Editions.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

Trocme-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Éditions d'Organisation.



Metodologia de trabalho em tandem e o perfil profissional do/a técnico/a da experiência

Emília Alves , Reginaldo Spínola , Rita Domingos

Metodologia de trabalho em tandem e o perfil profissional do/a técnico/a da experiência

Emília Alves

alvesemilia50@hotmail.com

Ama e técnica da experiência
na Associação Cultural Moinho
da Juventude

Reginaldo Spínola

perakovam@gmail.com

Dinamizador e coordenador
de projetos, e técnico da
experiência na Associação
Cultural Moinho da Juventude

Rita Domingos

rita.m.domingos@hotmail.com

Psicóloga e técnica académica
na Associação Cultural Moinho
da Juventude

Resumo: A Associação Cultural Moinho da Juventude fundamenta a sua atuação na Teoria da Interligação que assenta no pressuposto de que a forma como as sociedades atuais e desenvolvidas se organizam promove a desintegração dos indivíduos. Neste sentido, os comportamentos transgressivos seriam explicados pela quebra de vínculos em distintos níveis do indivíduo sendo que o próprio termo “*de-linq-uência*” significa ausência de laços. É neste seguimento que surge o perfil profissional do/a técnico/a da experiência, sendo este alguém que vivenciou determinada

problemática na sua vida (ex. exclusão social, pobreza, migração) e que desenvolveu um processo de transformação dessa experiência em competências que possibilitem a intervenção nessas mesmas áreas. Nesta sequência emerge a metodologia de trabalho em tandem, refletindo a sinergia estabelecida entre o/a técnico/a da experiência e o/a técnico/a académico/a (com formação académica em determinada área). Esta metodologia promove uma intervenção efectivamente emancipatória e geradora de *empowerment*, possibilitando um adequar das estratégias interventivas às características e necessidades dos seus destinatários, constituindo uma abordagem fundamental a intervenções orientadas para a promoção de uma efetiva inclusão social.

Palavras-chave: metodologia de trabalho em tandem, perfil profissional do/a técnico/a da experiência, reconhecimento da experiência de vida

A Associação Cultural Moinho da Juventude (ACMJ) surgiu em 1984, “com” a população do Bairro da Cova da Moura, numa procura de resposta às necessidades e potencialidades da comunidade, intervindo na prática nos domínios socioeducacional, sociocultural e desportivo, socioprofissional e económico, bem como sociojurídico. Formalmente é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento, sendo acreditada pela DGERT como Centro de Formação desde 1998. Através de uma lógica holística e sistémica a Associação procura enquadrar as 12 traves mestras: comunicação; cooperação; alegria; gender; interculturalidade; respeito pelas convicções políticas e religiosas; empowerment; respeito pelo meio ambiente; criatividade; persistência; trabalho com qualidade, eficiência e eficácia; solidariedade.

Em 2003 o Moinho contactou com o Centro de Formação “De Link” (Bélgica) e reconheceu a importância da formação formal do/a técnico/a da experiência, perfil profissional no qual já investia informalmente desde os anos oitenta.

Do ponto de vista epistemológico, a ACMJ fundamenta a sua atuação na Teoria da Interligação, desenvolvida por Deklerck e Depuydt (1997), criminologistas da Faculdade de Direito de Louvain (Bélgica), inserida num projeto cujo objetivo consistia na prevenção da pequena criminalidade, através do desenvolvimento de uma atitude de interligação. Quatro conceitos fundamentais suportam esta teoria:

fragmentação e individualização da vida social no sentido em que se verifica uma perda das relações de proximidade e vínculos entre os membros de uma sociedade; desaparecimento dos valores, resultante de vivências cada vez mais individualistas; perda da ligação com a natureza; decadência da vida comunitária com um excesso de institucionalização. A base desta teoria assenta no pressuposto de que a forma como as sociedades atuais e desenvolvidas se organizam promovem a desintegração dos indivíduos. Verifica-se uma tendência para a fragmentação da vida social, o que na prática se traduz na individualização e desconexão das relações sociais, quebra de valores e clivagem entre cada indivíduo e a sociedade em que se insere, bem como para com a natureza. Neste sentido, os comportamentos transgressivos seriam explicados pela quebra de laços e vínculos em distintos níveis do indivíduo: consigo próprio, outros, equipamentos e materiais, grupo e sociedade em que se insere, ou até mesmo com a totalidade da vida. Etimologicamente, o próprio termo delinquência, “*de-linq-uência*”, significa ausência de laços (Depuydt & Deklerck, 2001).

É em resposta às fragilidades identificadas a este nível que surge o perfil profissional do/a técnico/a da experiência, sendo este alguém que vivenciou determinada problemática na sua vida (ex. exclusão social, pobreza, migração, saúde mental) e que desenvolveu um processo de transformação dessa experiência em competências que possibilitem a intervenção nessas mesmas áreas. Neste seguimento surge a metodologia de trabalho em tandem, refletindo a sinergia estabelecida entre o/a técnico/a da experiência e o/a técnico/a académico/a (alguém com formação académica em determinada área). Este perfil profissional foi desenvolvido no âmbito de um projecto financiado pelo Programa Leonardo Da Vinci, coordenado pelo De Link, no qual a ACMJ era parceira, tendo, inclusivamente, sido premiado como o melhor projeto financiado por esse programa no respetivo ano.

Em Portugal este perfil profissional ainda não é reconhecido, no entanto já o é em países como a Bélgica, Bulgária ou Holanda, possibilitando a intervenção em áreas como pobreza e saúde mental. Face à particularidade da sua intervenção o perfil profissional do/a técnico/a da experiência reveste-se de características que o distinguem dos restantes perfis profissionais e que legitimam a sua afirmação enquanto categoria profissional independente.

O trabalho a partir da própria experiência de vida constitui a principal diferenciação deste perfil profissional. É necessário que o/a técnico/a da experiência tenha vivenciado determinada problemática na sua vivência, conhecendo-a e

experimentando-a pessoalmente, e que tenha desenvolvido um processo que o conduza à transformação dessa mesma experiência em competências que possibilitem a sua intervenção, enquanto profissional, nessas mesmas áreas. Para tal, importa que possua a consciência crítica necessária à reflexão sobre o seu percurso vivencial, que aceite as suas mágoas e traumas resultantes dessas experiências, e que reconheça que apesar da sua singularidade, outras pessoas vivenciaram percursos e traumas semelhantes, traduzindo-se este processo no designado alargamento da experiência. A capacidade de estabelecer um distanciamento relativamente à sua própria experiência de vida é condição fundamental ao exercício da profissão e a uma eficaz intervenção nas problemáticas em questão.

As singularidades acima descritas dotam o/a técnico/a da experiência de competências que potenciam a sua intervenção, nomeadamente no que respeita ao ângulo de visão próprio que possui resultado do conhecimento efectivo da realidade sobre a qual trabalha, estando apto a captar, sinalizando, e descodificar, diagnosticando, com maior facilidade e eficácia determinados fenómenos e comportamentos que ao/à técnico/a académico/a poderiam ser ininteligíveis. Por este mesmo motivo o/a técnico/a da experiência possui uma linguagem comum à que pessoa que está a apoiar, adotando a função de tradutor e de estabelecedor de pontes entre as pessoas que se encontram em situação de fragilidade e, por outro, os diversos sistemas sociais dos quais fazem parte os/as técnicos/as académicos/as e variados serviços de apoio.

Face as particularidades da sua intervenção o trabalho do/a técnico/a da experiência é extremamente exigente, especialmente porque, regra geral, é convocado a intervir nas situações de maior complexidade. Simultaneamente, o facto de trabalhar a partir da própria experiência implica uma maior exposição do profissional, sendo necessário um maior investimento no que tange à sua gestão emocional. Diferenciar e distinguir os domínios profissionais e particulares é igualmente fundamental a um eficaz exercício profissional do/a técnico/a da experiência, sendo uma tarefa complexa, resultado da dificuldade em linear e definir os parâmetros de distinção entre ambos. A identificação estabelecida entre o/a técnico/a da experiência e a pessoa que apoia conduz à tendente adoção de uma posição solidária, que naturalmente se desenvolve resultado da partilha comum de determinada experiência de vida, pelo que importa gerir esta maior motivação que se tende a desenvolver.

Transversal a outros perfis profissionais, mas igualmente relevante, são os conhecimentos de psicologia, comunicação, da sociedade em geral, pedagogia e ética.

Na ACMJ os/as técnicos/as da experiência intervêm em geral nas áreas de imigração, pobreza e exclusão social, reflectindo-se na prática em contextos como educação, violência doméstica, adições, saúde, inserção profissional e formativa, etc. No entanto, não sendo este um perfil profissional oficialmente reconhecido, coloca à ACMJ o desafio de trabalhar a partir desta metodologia, implicando adotar uma elevada flexibilidade e personalização no acompanhamento prestado aos/as técnicos/as da experiência, requerendo uma permanente mobilização das suas competências resultantes de experiências vivenciais na prática profissional, valorizando-as, e suporte ao processo de transformação de experiência em competências para a intervenção nessas mesmas áreas. Para este feito a ACMJ baseia-se na utilização do portefólio reflexivo, enquanto metodologia que promove a reflexão sobre a experiência de vida, a elaboração da mesma, e respectiva transformação de experiência em competências. Desta forma pretende-se favorecer a ampliação da consciência individual e autoconhecimento, consolidação de um autoconceito positivo, valorização e regulação das emoções e sentimentos, desenvolvimento de autoconfiança, autoestima e empowerment. A ACMJ defende que este processo de desenvolvimento pessoal através da metodologia de portefólio deve ser utilizado tanto pelo/a técnico/a da experiência como pelo/a técnico/a académico/a.

Por sua vez, o/a técnico/a académico/a deverá possuir uma formação específica em determinada área, bem como é fundamental que possua um perfil comunitário e aberto à experiência. Deverá ainda reconhecer a importância do saber advindo da experiência do/a técnico/a da experiência, promovendo uma intervenção em sinergia.

Conforme vemos no testemunho do técnico da experiência Reginaldo Spínola, que nasceu e cresceu no Bairro da Cova da Moura, o seu processo de reflexão sobre experiência de vida e respectiva elaboração da mesma em experiência teve início num enquadramento informal, no âmbito do grupo de Teatro Fórum do Bairro, quando tinha cerca de 16 anos. O Reginaldo é da opinião de que este constituiu o ponto de partida da ampliação da sua consciência e autoconhecimento no que respeita ao seu percurso de vida, bem como sobre os diversos conhecimentos e experiências que nele desenvolveu e que, progressivamente, foi consolidando no sentido de os mobilizar enquanto recursos para a sua própria intervenção profissional.

Ao longo do seu percurso de vida o Reginaldo vivenciou, direta ou indiretamente, realidades como a violência doméstica, a desigualdade de género, problemas de documentação, desajustada intervenção policial, abandono escolar precoce ou o racismo. Partilhando parte da sua experiência de vida, o Reginaldo descreve que na sua adolescência questionou-se sobre a pertinência e necessidade de dar continuidade aos seus estudos no ensino regular, não se identificando com os mesmos, tendo mesmo acabado por os interromper, fortemente influenciado pelas sugestões de professores. Trata-se de um exemplo da frequente pressão exercida sobre os jovens que, de alguma forma, poderão não corresponder aos padrões desejáveis ao decorrer do “normal” processo de ensino.

De seguida, após ter tido um contacto com o mercado de trabalho que não se revelou satisfatório, seguiu o ensino profissional, tendo realizado formações na área de carpintaria e posteriormente em artes. O Reginaldo nasceu em território nacional, tendo apenas ido uma vez a Cabo Verde já com 20 anos, no entanto não possui nacionalidade portuguesa, pelo que a cada 5 anos tem a necessidade de renovar a sua documentação. Para procurar obter a nacionalidade portuguesa teria de pagar a importância de 250€, sendo ainda necessário pedir o registo criminal do país de origem dos seus pais, tratando-se, na sua perspetiva, de uma efetiva *compra da sua nacionalidade*, exemplo claro de um verdadeiro racismo. Por outro lado, o facto de ser nascido em Portugal mas ser considerado estrangeiro colocou-o constantemente em conflito cultural e identitário, na medida em que não era considerado português mas também não conhecia nenhuma outra nação, refletindo-se num verdadeiro problema de identidade.

Todas estas são problemáticas sobre as quais tem dirigido a sua atenção e reflexão, conhecendo-as, experimentando-as, dotam-no de competências essenciais à intervenção nessas mesmas áreas.

O Reginaldo contactou com estas problemáticas comuns em contextos de vulnerabilidade socioeconómica, como é o caso do Bairro da Cova da Moura, nesse sentido, possui uma visão e entendimento sobre as mesmas e as pessoas nelas envolvidas que potencia a sua captação, descodificação e compreensão dos fenómenos e, por conseguinte, a eficácia da sua intervenção. Esta é uma das principais diferenças entre os saberes do/a técnico/a académico/a e técnico/a da experiência: o primeiro detém um conhecimento teórico enquanto o segundo possui um conhecimento empírico.

Por sua vez, a Emília, ama na ACMJ e técnica da experiência, nasceu em Cabo Verde residindo em Portugal desde os 10 anos. Desde então estabeleceu-se com a família no Bairro da Cova da Moura e aí tem vivido a maior parte da sua vida. Está familiarizada com diversas problemáticas sociais como a violência doméstica, pobreza ou exclusão social, pois desde cedo começou a acompanhar o seu pai na proximidade à comunidade, uma vez que este pertencia à Associação de Moradores, desenvolvendo a sua perícia no diagnóstico de problemáticas e respetiva intervenção. A sua proximidade e relação de confiança estabelecida com a comunidade é fundamental na identificação de problemas ou situações de risco, que de outra forma se manteriam ocultas por não estarem ao acesso do/a técnico/a académico/a. Particularmente nas situações de maior vulnerabilidade, como a violência doméstica, é frequente as pessoas recusarem determinantemente o apoio formal, tanto da polícia como de outras instituições de apoio, seja por receio ou desconhecimento, optando por, pelo menos numa fase inicial, apenas partilhar com a Emília a sua problemática e nela procurar apoio. Este suporte é o ponto de partida fundamental da intervenção que a Emília possa conseguir a vir a desenvolver, em sinergia com o/a técnico/a académico/a, visando a segurança da vítima e a superação da problemática. Trata-se, por um lado, do conhecimento empírico adquirido através da experiência de vida e, por outro, da associação ao conhecimento técnico e teórico.

É da articulação destes dois perfis profissionais que resulta a metodologia de trabalho em tandem, fundamentando-se no conhecimento efectivo da problemática em questão por parte de quem a vivenciou, o/a técnico/a da experiência, e do conhecimento técnico e teórico relativo à mesma, por parte do/a técnico/a académico/a, estabelecendo-se, assim, uma intercontribuição entre a teoria e a prática. Esta metodologia promove uma intervenção efectivamente emancipatória e geradora de *empowerment*, possibilitando a adequação das estratégias interventivas às características e necessidades dos seus destinatários, sendo desenvolvidas com, ao invés de para, as pessoas. Trabalhar a partir desta metodologia requer disponibilidade, sinergia, igualdade e reciprocidade entre os elementos do tandem, constituindo uma abordagem fundamental a intervenções orientadas para a promoção de uma efetiva inclusão social.

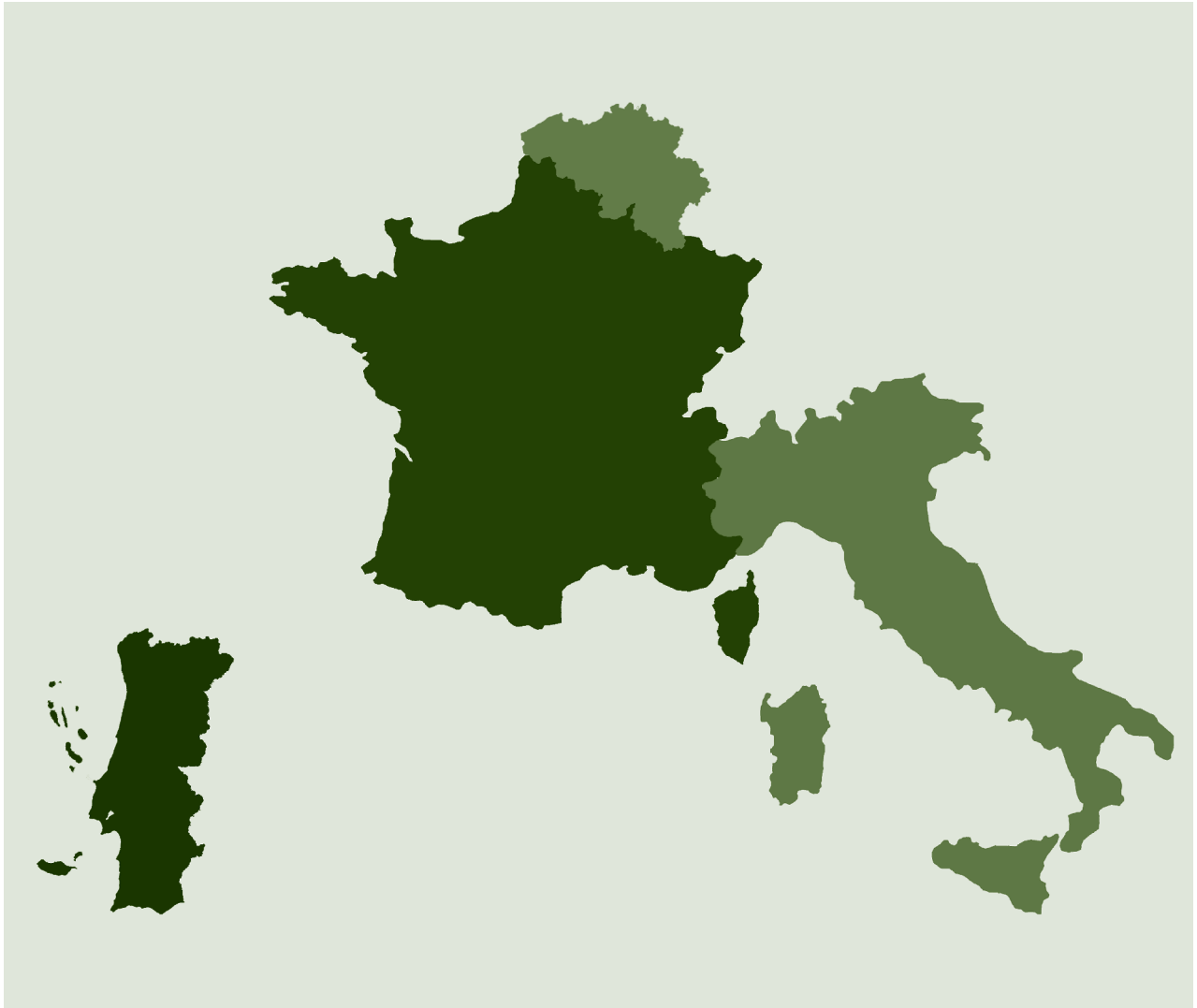
Referências bibliográficas

Deklerck, J. & Depuydt, A. (1997). An ethical approach to crime prevention. *European Journal on Criminal Policy & Research*, 5:3, 71-80.

Deklerck, J. & Depuydt, A. (2001). «Verbondenheid» als antwoord op «de - link-wentie»? Nederland, Leuven: ACCO.

Informatiebundel Vzw De Link (2012). Brussel: De Link.

Goris, B.; Moreels, W. & Opstal, V. (2010). Werken met en voor mensen in kansarmoede Een evaluatie van het project TAO Limburg. Onderzoeksrapport in opdracht van vzw De Link. Leuven: Department of Social Work - UC Leuven.



La reconnaissance des savoirs expérientiels du patient : repenser les capacités narratives en éducation thérapeutique

Hervé Breton

La reconnaissance des savoirs expérientiels du patient : repenser les capacités narratives en éducation thérapeutique¹

Hervé Breton

herve.breton@univ-tours.fr

Maître de conférences,

EA7505 EES Université de

Tours Président de l'ASIHVIF

Association internationale des

histoires de vie en formation

Résumé : La reconnaissance des savoirs expérientiels du patient interroge les praticiens de la santé et du soin dans leurs capacités à accueillir, entendre et comprendre la narration de l'expérience de la maladie au cours des consultations. Cet article définit ce que sont ces capacités narratives, puis analyse leurs enjeux pour les pratiques d'accompagnement des patients, pour la formation des soignants, pour la complémentarité des savoirs en éducation thérapeutique.

Mots-Clés : Accompagnement, histoires de vie, savoirs expérientiels, médecine narrative, vécu de la maladie

¹ Cet article est d'abord paru dans le journal de l'Association française pour le développement de l'éducation thérapeutique (AFDET) sous le titre « *Histoires de vie, capacités narratives et éducation thérapeutique* ». Il a été rédigé à l'occasion de la conférence de clôture du congrès annuel 2017 de l'association dont les actes ont été publiés dans le *Santé Éducation*, Vol.27.01, 26-29. Pour le présent ouvrage, le titre a été modifié et le texte augmenté de la section : « La formalisation des savoirs expérientiels du patient ».

Introduction

En 1984, Gaston Pineau faisait paraître un article dans la revue *Education Permanente*, intitulé « Sauve qui peut : la vie entre en formation ». Il y soulignait la difficulté que constitue la prise en compte des savoirs existentiels et expérientiels pour les pratiques et ingénieries de formation. L'une des raisons en est la suivante : il n'y a pas correspondance immédiate entre les termes que le sujet mobilise pour dire son expérience et le vocabulaire utilisé en éducation et formation pour définir et classifier les savoirs. Ce point ne cesse d'interroger les pratiques éducatives, les fonctions d'accompagnement et de conseil auprès des adultes. Il porte en germe la possibilité d'une mésentente, voire d'une concurrence, entre les savoirs de l'expérience et ceux déjà constitués sur lesquels s'appuient les professionnels de l'éducation pour enseigner. Autrement dit, le primat accordé, dans l'exercice des métiers de l'éducation, mais également du soin et de la santé, aux savoirs déjà référencés, peut constituer un obstacle à la reconnaissance de l'expérience et des savoirs du sujet.

S'intéresser au vécu des patients nécessite donc d'accompagner par paliers, de manière graduelle, le passage de l'expérience au langage, puis celui de sa mise en dialogue. La prise de parole sur le vécu, et tout particulièrement celui de la maladie, est périlleuse et complexe. Périlleuse, car elle demande au sujet de reprendre contact avec bien plus qu'un souvenir. Dire son expérience, c'est dans un premier temps « revenir à », se laisser imprégner par l'expérientiel qui se présente au sujet dans toute ses dimensions : intensité, sensibilité, inférences, perceptions, sensations, actions, interactions... Le sujet qui parle de sa vie le fait en première personne. Il est plus que concerné : il est fondamentalement impliqué. Le praticien en santé qui reçoit cette parole est, à l'inverse, au départ étranger — parfois absent — à cette parole impliquée. Il peut faire le choix de rester distant, afin de garder intacte sa capacité de discernement, appuyée qu'elle est sur les savoirs constitués en sciences médicales. Il risque cependant de rester insensible à ce qui se vit du point de vue de la personne faisant l'expérience de la maladie, cette insensibilité pouvant devenir un obstacle au « travailler ensemble » dans la relation soigné/soignant. En d'autres termes, l'administration d'un savoir (celui utilisé pour produire un diagnostic, ou pour décider d'un traitement, par exemple) sans mise en relation avec un ou des vécus, peut avoir comme effet de nier les connaissances déjà acquises par la personne

éprouvant la maladie. C'est à partir de cette dissymétrie structurelle, entre la fragilité des savoirs expérientiels, et ceux des praticiens qui sont déjà fermement constitués que nous situons l'apport potentiel des démarches d'histoires de vie en éducation thérapeutique : les histoires de vie en formation accompagnent les passages de l'expérience au langage, et tiennent ouvert un espace d'expression collective pour que la singularité des savoirs expérientiels constitués au cours de la vie soit reconnue selon des processus co-réflexifs et dialogiques.

La formalisation des savoirs expérientiels du patient

L'épreuve du pâtre (Ricoeur, 1992/2013) résultant de la maladie se caractérise dans le cours de la vie sur le mode du ralentissement, de l'affaiblissement, de l'étiement, voire de l'empêchement momentané ou durable de la capacité de se maintenir agent de son devenir. C'est l'un des enjeux du travail biographique que d'ouvrir les possibilités de l'événement maladie dans le temps pour en reconsidérer les phases d'irruption, d'épreuve et de possible devenir. La maladie a également pour conséquences que de contraindre le sujet à transformer les formes d'attention à soi, aux vécus du corps, et aux manières de se maintenir en santé.

Selon cette perspective, les pratiques narratives peuvent viser à mettre au jour — à expliciter — les gestes et actes qui ont été appris pour « faire avec » ce que la maladie impose au sujet devenant patient : douleurs, insuffisance du corps, prise de traitements, utilisation de matériels médicaux, hospitalisation, interactions avec le monde des soignants, analyse des signes liés à la maladie ou au traitement... Les « occasions » d'apprendre sont innombrables. Ces apprentissages ont pour particularité d'être contraints, potentiellement subis... Confrontés à des situations inédites, parfois proches du péril, le sujet faisant l'expérience du pâtre dans un grand nombre de circonstances s'adapte, découvre, fait avec... Apprendre n'est souvent pas une option mais une condition nécessaire de la survie et/ou du maintien toujours fragile des équilibres fondant la quotidienneté. La prise de conscience des savoirs acquis, leur reconnaissance dans le cadre des consultations thérapeutiques avec les soignants, leur formalisation en vue d'un éventuel partage suppose également le passage de l'expérience au langage. Ce travail de mise au jour des savoirs expérientiels suppose de mobiliser « des procédés méthodologiques » à la fois complémentaires et différents de ceux mis en œuvre au cours de l'activité biographique. Plus que la

mise en sens du vécu, la mise au jours des actes, gestes et savoirs acquis au cours de l'expérience du pâtir procède d'un examen de l'agir en situation concrète, afin de privilégier le travail de description dont la caractéristique est de focaliser sur des vécus dont l'empan temporel pourra se résumer à quelques heures, minutes, voire secondes. Cette focalisation sur des empan temporels restreints dans le temps fait contraste avec les régimes narratifs de l'activité biographique qui s'organisent en prenant pour base temporelle le temps long des périodes de l'existence. Le choix de cibler des micro-moments en vue d'une description phénoménologique approfondie et détaillée — d'où le terme proposé par Claire Petitmengin (2005, 2010) de microphénoménologie — peut être pensé comme complémentaire des approches narratives qui accompagnent la mise en mots du vécu de la maladie à partir des périodes et de l'histoire de vie.

L'accueil du vécu du patient et la formation des capacités narratives

L'ouvrage de Rita Charon intitulé « Médecine narrative » (2015) comporte pour sous-titre : « Rendre hommage aux histoires des malades ». Il fait référence car il propose une analyse des enjeux et des moyens d'une appropriation par les praticiens du soin et de la santé d'approches narratives dans la relation soigné/soignant. L'auteur définit fort justement ce qu'est une « compétence narrative » : accueillir, entendre, comprendre ce que vit la personne malade, sans nier la possibilité, du fait de la réception du récit, de s'en trouver affecté et altéré. Savoir accueillir l'expérience, par l'écoute du récit qui en est fait, c'est pour le professionnel prendre à la fois le risque de recevoir trop d'informations, éparpillées dans différents domaines (vécus du corps, deuil professionnel, difficultés relationnelles...) et en même temps, de se trouver en situation d'être ému — parfois bouleversé — par l'épreuve traversée dont la personne fait témoignage.

Cette capacité d'accueil de l'expérience s'exerce et s'apprend au cours des sessions d'histoire de vie en formation. Ce courant de la formation des adultes, initié entre autres par Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Guy de Villers, puis prolongé par les travaux de Christine Delory-Momberger (2015) via « l'approche biographique » et ceux de la socio-clinique avec Vincent de Gaulejac, situe l'enjeu de la formation des adultes dans un processus par lequel le sujet s'approprie (ou se réapproprie) le

pouvoir de se former. Cette dynamique formative par laquelle le sujet, en pensant son expérience, s'ouvre de nouvelles possibilités pour s'orienter et choisir ses formes de devenir dans le temps s'accompagne. Le travail d'appropriation dont il est question peut en effet nécessiter de commencer par s'émanciper des discours et des projections que le sujet, selon des raisons et des circonstances diverses, peut se voir imposer. Les travaux d'Illich portant sur la « déscolarisation » de la société en donnent un aperçu plus que jamais d'actualité : « Bien des étudiants, en particulier ceux issus des familles modestes, savent intuitivement ce que leur apporte l'institution scolaire. Elle leur enseigne à confondre les méthodes d'acquisition du savoir et la matière de l'enseignement et, une fois que la distinction s'efface, les voilà prêts à admettre la logique de l'école » (Illich, 1980, p.11). Son ouvrage intitulé « Némésis médicale » (Illich, 1975) formule le même diagnostic radical à l'encontre de ce qu'il nomme la « iatrogenèse structurelle » engendrée par la société médicalisée, qu'il définit comme « le mythe selon lequel la suppression de la douleur, du handicap et le recul indéfini de la mort, sont des objectifs désirables et réalisables grâce au développement sans limites du système médical – mythe qui compromet la capacité autonome des hommes à faire face justement à la douleur, à l'infirmité et à la mort en leur donnant un sens ». Les histoires de vie en formation privilégient, on l'aura compris, la perspective d'une reconnaissance des savoirs expérientiels du sujet (Jouet et al, 2010, 2014), pour les penser à parité avec les savoirs académiques et scientifiques. C'est l'un des enjeux des dispositifs de formation par les histoires de vie que d'accompagner, et d'apprendre à accompagner la mise en mots de l'expérience « en première personne », pour créer les conditions d'une mise en dialogue ouvrant les possibilités de la multiréférentialité des savoirs.

L'expérience de la maladie et sa temporalité narrative

Dans le domaine de la santé et des soins, cette perspective de la reconnaissance des savoirs de l'expérience du sujet vivant la maladie, des proches aidants... est intensément actuelle. La réflexion sur les formes d'accompagnement du passage de l'expérience au langage, et sur les conditions propices à sa mise en dialogue, conduit à s'intéresser à ce qui caractérise l'expérience de la maladie, et à le comprendre du point de vue narratif. Cette expérience constitue pour le sujet un événement biographique qui fait « brèche ». La maladie transforme la manière de se penser dans le

temps, et fait surgir de l'incertitude teintée d'une « inquiétante étrangeté », en érodant le socle de l'évidence du monde du sujet en bonne santé. Aucun de nous n'ignore totalement que le temps qui passe s'accompagne d'un silencieux processus : celui du vieillissement. Cependant, celui-ci s'opère graduellement, imperceptiblement. L'évidement du vital procède de modifications infimes qui nécessitent pour s'en rendre compte, d'y prêter attention. L'expérience de la maladie procède quant à elle d'un changement de régime : celui de la perte graduelle (l'évidement de la vitalité) à celui de la chute. L'annonce d'une maladie engageant le pronostic vital transforme de manière radicale le cours de la vie : départ du domicile, immersion dans le monde hospitalier, perte du chez-soi, mise à disposition du corps pour les interventions et mesures... Le déracinement est violent et potentiellement irréversible ! Il constitue donc pour le sujet devenu patient un choc inédit par son ampleur, son intensité, ses répercussions sur les différents domaines de la vie. Pour surmonter l'épreuve, il lui faut réaliser, accepter, s'ajuster, faire avec, comprendre, autant d'étapes qui se passent dans le temps et demandent à être pensées dans la durée d'une histoire.

Apprendre, puis comprendre : apprendre à se comporter, agir, interagir avec le monde de la santé. Apprendre également, pour vivre avec une maladie chronique, à analyser les effets d'un traitement, à utiliser des appareils et des instruments, à prendre des mesures diverses pour surveiller son état de santé : « le travail du malade recouvre la réalisation d'un ensemble de tâches à travers lesquelles le sujet transforme son environnement, gère les incertitudes liées à la maladie et aux traitements » (Thievenaz et al, 2013, p. 47). Les apprentissages à réaliser doivent d'abord permettre de traverser l'épreuve, par le maintien d'un cap, en tenant bon malgré les doutes, le deuil de pans de vie qui s'effondrent, la douleur et les souffrances à endurer. Vient ensuite la possibilité de comprendre, qui procède d'une temporalité moins immédiate. Entre le vécu de l'événement, la possibilité d'en parler, puis celle de le penser pour l'intégrer à une histoire, différents temps et moments seront nécessaires. Les travaux de la formation expérientielle l'ont bien montré, l'expérience vive et éprouvante ne devient dicible que dans le temps. Et cette dicibilité peut être pensée avec Ricœur comme une condition de son intégration à l'histoire, et ainsi du maintien du sentiment d'intégrité de l'existence même pour le sujet en devenir : « Il faut que la vie soit rassemblée pour qu'elle puisse se placer sous la visée de la vraie vie. Si ma vie ne peut être saisie comme une totalité singulière, je ne pourrai jamais souhaiter qu'elle soit réussie, accomplie » (Ricœur, 1990, p.190).

L'accompagnement biographique en éducation thérapeutique

Comment se former pour accueillir et entendre le vécu de la maladie ? La question ne peut être traitée de manière « technique ». La prise de parole « en première personne » sur l'expérience de la maladie se caractérise par son niveau d'implication très intense. La personne qui parle de ses sensations et perceptions en situation de vulnérabilité et de souffrance s'exprime sur des vécus intimes : ceux du corps, des peurs qui y sont associées, des transformations vécues avec les proches, les amis et collègues... Entendre cette parole impliquée suppose de s'en approcher, d'y devenir sensible, sans pour autant « faire sienne » la situation vécue par la personne qui traverse l'épreuve de la maladie. Que dire lorsqu'une personne exprime son désespoir ? Que faire lorsqu'aucun traitement ne viendra soulager le ravage causé par une pathologie ? Peut-être, comme le propose Natalie Zaccaï-Reyners (2006, p.108), chercher à maintenir « un espace d'accueil au sein duquel les attentes ne sont pas fixées *a priori* (...), milieu d'exploration propice à la créativité au cœur duquel l'octroi d'autonomie peut s'effectuer dans la relation de dépendance ». Des facteurs structurels peuvent venir faire obstacle à un accueil de l'expression du vécu de la maladie : la compression des temps, l'urgence de certaines interventions, l'asymétrie de la relation entre soigné et soignant, la dépendance du patient aux savoirs et traitements dont les médecins sont les dépositaires....

Le premier pas vers une prise en compte des vécus de la personne faisant l'expérience de la maladie est de maintenir ouvert un espace d'hospitalité afin que cette expérience puisse se dire : « L'expérience peut être dite, elle demande à être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer en autre chose, mais, en l'articulant et en la développant, la faire devenir elle-même » (Ricœur, 1986, p.62) Dire ce qui est vécu, attendu, anticipé, relève dans les situations de soins du domaine du vital, de la préservation de soi... L'expression du vécu et la perception d'une compréhension par autrui portent en germe la reprise d'une confiance en la vie. Cette confiance ouvre les possibles et autorise les gestes d'un maintien, d'une suite, et potentiellement d'une transformation des manières de voir et de penser le devenir. Ce mouvement initie le travail de mise en sens de l'événement biographique que constitue l'épreuve de la maladie, pour sa progressive intégration dans le cours de la vie.

Ce travail conduit par le sujet pour se « maintenir soi » s'accompagne : la loi de 2002 instaurant la notion de « décision médicale partagée » contribue au maintien d'une capacité à produire des choix et donc de signifier l'expérience qui advient au cours de la maladie. Les voies permettant d'acquérir le savoir-faire pour accompagner ce processus censé aboutir à une prise de décision pleinement réfléchie et assumée, sont à découvrir par chaque praticien. Dans ce domaine, il est préférable de se méfier des recettes et des pratiques prescrites. Savoir accompagner un processus réflexif auprès des personnes vivant la maladie afin qu'elles délibèrent sur ce qu'elles pensent juste et pertinent, de leur point de vue, nécessite de se former pour ne pas restreindre la réflexion aux seules dimensions relatives aux actes de soins. En d'autres termes, pour que la personne malade reste actrice de son parcours de soin — et pour que ce dernier ne résume pas sa vie — les apprentissages nécessaires pour vivre avec la maladie (gestes, actes, traitements...) doivent être conjugués aux processus de recomposition de la structure narrative à partir de laquelle l'existence est pensée dans le temps. Le cheminement biographique demande du temps : celui du passage et de la dicibilité de l'épreuve, de sa mise en récit, de sa mise en perspective. Ce travail ne peut se faire à l'écart du monde médical, pour la simple raison que les interventions qui sont proposées à la personne malade — ou auxquelles elle doit se soumettre pour rester en vie — l'impactent physiquement et biographiquement. L'acceptation d'un traitement, par exemple, provoque des vécus du corps transformant la vie quotidienne, et dans le même temps, fait évoluer les horizons temporels par lesquels peut dorénavant se penser l'existence.

Développer ses capacités narratives via les histoires de vie en formation

Il est possible de considérer que les histoires de vie en formation contribuent au développement de capacités narratives propices pour favoriser l'accueil de l'expérience des personnes malades au cours de la relations soigné/soignant. Le principe de cette approche biographique de la formation, nécessairement impliquante, est de faire soi-même l'épreuve de la mise en récit de son expérience au sein d'un collectif, afin de comprendre « en première personne » ce qui favorise ou fait obstacle au passage de l'expérience au langage. La seconde dimension formatrice, en lien avec

la capacité narrative, demande de faire l'expérience de la réception du/des récit(s) de vie. Le travail proposé est avant tout « expérientiel ». Il alterne les temps individuels d'écriture, de compagnonnage en sous-groupes, de thématisation en plénière. Cette dimension expérientielle affirme une éthique : celle d'avoir vécu l'épreuve du récit de soi avant de chercher à l'intégrer à un dispositif ou une pratique qui sans cette condition peut devenir un simple instrument au service du seul praticien. Ce souci éthique est sans cesse à rappeler ! La mise en récit de sa propre vie ne peut se faire que dans un cadre permettant à la personne qui dit son expérience de savoir et de comprendre ce qui va advenir de ce qu'elle dit. Les sessions d'histoires de vie comportent généralement six phases : contractualisation, exploration écrite d'un moment de vie ayant « fait événement », un premier temps d'expression en sous-groupes du récit de ce moment, un second temps d'écriture de plusieurs moments, d'une ou de plusieurs périodes, du parcours et de l'histoire de vie. Vient ensuite la phase de socialisation des récits (qui dure généralement entre une journée et une journée et demi). La dernière phase est celle de la mutualisation par les membres du groupe des vécus associés à l'expression et à la réception des récits de vie.

La durée du dispositif peut s'étendre sur une période allant de quatre à six mois, avec quatre à dix journées de formation. Celle-ci peut être proposée aux professionnels de l'accompagnement en formation, éducation, soins, santé... Elle est généralement co-animée par un professionnel du domaine et un universitaire, chercheur, tous deux étant nécessairement formés aux approches narratives et biographiques. Nous ne pouvons ici décrire en détail l'ensemble des processus à l'œuvre : la lecture de l'ouvrage d'Alex Lainé (2004), se présentant à la fois comme un manuel, ancrant épistémologiquement le courant des histoires de vie en formation, sans faire l'économie de la prise de parole en première personne, en présente une très intéressante synthèse.

L'herméneutique ricoeurienne entre temporalisation et configuration du vécu

Le travail narratif réalisé au cours des histoires de vie procède ainsi d'une série de passages. Parmi ceux-ci, nous avons identifié celui de l'expérience au langage, puis du récit à son expression au sein d'un collectif. Nous voudrions montrer au cours de cette dernière section en quoi ces deux passages participent à la fois d'un processus

de reconnaissance de l'expérience, et du développement d'une capacité narrative. Nous avons cherché à modéliser les temporalités à l'œuvre au cours de l'activité narrative conduite par les personnes impliquées au cours des sessions d'histoires de vie en formation. Nous le faisons en lien avec la théorie narrative déployée par Paul Ricœur (1983) qui met au jour les processus de réciprocité entre les structures temporelles de l'expérience et les formes de narrativité qu'elles génèrent : l'activité biographique nécessite de penser l'expérience dans le temps. L'accompagnement de la mise en récit de l'expérience peut donc s'amorcer avec la proposition d'ateliers visant l'ordonnancement chronologique de vécus significatifs. Resitué dans une pratique de médecine narrative, ce travail de temporalisation des événements advenus dans le cours de la vie en lien avec la maladie peut être pensé comme un préalable à la description des vécus associés à ces différents moments [schéma].

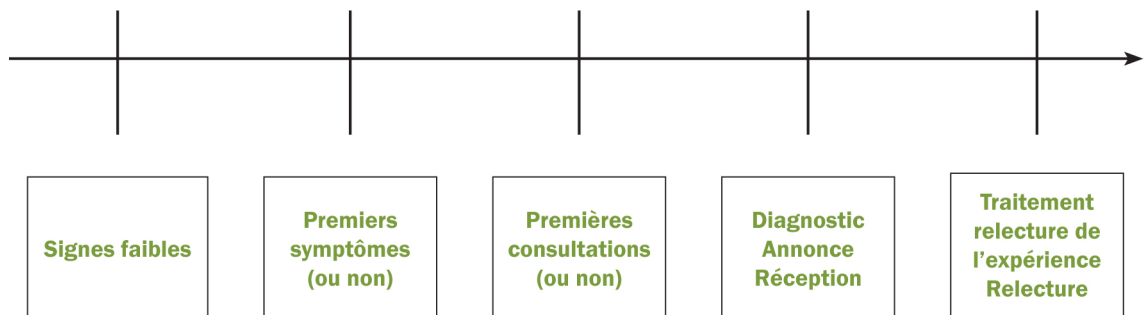


Schéma : Temporalisation du cours de la vie intégrant l'événement « maladie »

Cette activité de temporalisation permet d'interroger dans leur succession les moments advenus en lien avec l'événement biographique que constitue l'irruption de la maladie. Autrement dit, elle préfigure le travail de relecture de « l'intrigue » et ouvre les possibilités d'une reconfiguration du récit de soi par intégration et mise en sens des événements pouvant avoir été vécus sur le mode du pâtir. L'intrigue constitue pour Ricœur le procédé par lequel les événements advenant dans le cours de la vie du sujet se trouvent mis ensemble et mis en sens pour constituer une unité, un tout cohérent, qui forme son histoire. Le pouvoir du récit réside ici dans sa dimension performative : l'écriture de la vie, en mettant ensemble dans un texte des événements liés selon des rapports de contingences et de causalité, procède d'une intégration de l'expérience et participe du sentiment d'unité et d'accomplissement de la vie. De ce point de vue, historiciser l'expérience de la maladie c'est, pour le sujet,

ouvrir les possibilités de la relecture du sens attribué aux vécus de vulnérabilité. C'est également ouvrir les possibilités d'émergence de nouvelles manières de penser le devenir, en desserrant les cadres temporels régis par l'urgence de la survie, et en réapprenant à se penser dans le temps.

Ce premier passage, qui procède de la mise en mots en vue du récit de soi, en augure un second : celui de l'expression de ce récit au sein du collectif. L'expression collective engage le sujet dans une seconde épreuve : celle de dire et de s'entendre dire, celle de la délibération sur ce qu'il souhaite partager et socialiser, celle également « de recevoir » les récits d'autrui tout en délibérant sur ce qui est éprouvé lors de cette réception. L'expérience de l'expression et de la réception collective des récits demande une attention soutenue à ce qui est ressenti et perçu, tout à la fois du fait de la socialisation de tout ou partie de son propre récit de vie, comme de ce qui est vécu du fait des résonnances que produisent l'écoute de la vie d'autrui. Par la mutualisation, les récits se trouvent reconnus dans leur singularité tout en advenant à la communauté, du fait de la perception diffuse que chacune des histoires participe par résonnance d'un devenir partagé.

En conclusion : vers une réciprocité des savoirs en santé

Il n'est en effet pas d'histoire de vie qui ne contienne ses moments de deuil, de blessures, de vulnérabilité, d'accompagnement de proches dans la souffrance, de sentiment de résignation et de renouveau... L'intercompréhension de la fragilité de la vie humaine participe, au sein des collectifs d'histoires de vie, de l'émergence de formes de solidarité qui contribuent au développement d'une capacité narrative et d'une éthique de l'accompagnement. Les professionnels qui s'y engagent apprennent ou consolident leurs capacités d'accueil et d'écoute, en comprenant de manière expérientielle l'épreuve que constitue le travail de mise en mots de l'expérience, et les processus de croisement des registres d'énonciation entre l'expression des vécus de la maladie « en première personne » (*illness*), celle du dialogue sur les vécus de la maladie « en seconde personne » (*disease*), et les catégories du savoir et de la science médicale (*sickness*) (Laplantine, 1992). En favorisant le croisement des registres d'énonciation autour de cette expérience de la maladie, par l'accompagnement graduel de la mise en mots, d'abord pour soi, puis à destination d'autrui, les sessions

d'histoires de vie peuvent de ce point de vue participer à la reconnaissance des savoirs des personnes malades. Elles accompagnent en effet la mise en dialogue sur le vécu de la maladie, en croisant les formes de langage mobilisables en vue de leur reconnaissance réciproque : celle de l'expérience du sujet qui trouve à se dire par le récit, celle de son expression entre pairs selon un processus de reconnaissance mutuelle, celle de sa mise en dialogue avec le monde de la santé.

Références bibliographiques

- Breton, H.** (2017). Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique. *Le sujet dans la Cité*, 8, 25-41.
- Breton, H & Rossi, S.** (2017). Récits de vie, réciprocité des savoirs et éducation thérapeutique. *Médecine des maladies Métaboliques*, Vol 11, Issue 7, 612-615.
- Charon, R.** (2015). *Médecine narrative. Rendre hommage aux histoires de malades*. Sipayat éditions.
- Delory-Momberger, C.** (2015). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Anthropos.
- Depraz, N.** (2013). *D'une science descriptive de l'expérience en première personne : pour une phénoménologie expérientielle*. *Studia Phaenomenologica*, 13(1):387-402
- Depraz, N.** (dir.). (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest : Zeta books.
- Dominicé, P. Waldvogel F.** (2009). *Dialogues sur la médecine de demain*. Paris : PUF.
- Pineau, G.** (1984). Sauve qui peut ! La vie entre en formation. Quelle histoire ! *Education Permanente*, n° 72-73, 15-24.
- Illich, I.** (1980). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Illich, I.** (1975). *Némésis médicale. L'expropriation de la santé*. Paris : Seuil.
- Jouet, E. Flora, L. Las Vergnas, O.** (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients : Note de synthèse. *Pratiques de formation – Analyse*, n° 58-59 : 13-94.
- Jouet, E. Las Vergnas, O. Noël-Hureaux, E.** (2014). *Nouvelles coopérations réflexives en santé*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Lainé, A.** (2004). *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer
- Laplantine, F.** *Anthropologie de la maladie*. Paris : Payot, 1992
- Niewiadomski, C. & Villers G. de (Dir.).** (2002). Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse. Paris : L'Harmattan.
- Petitmengin, C.** (2005). *Un exemple de recherche neuro-phénoménologique : L'anticipation des crises d'épilepsie*. *Intellectica*, 2005/1, 40, 85-92.
- Petitmengin, C.** (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, n° 18, 63-89.

- Pineau, G.** (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois et G. Pineau (Dir.). *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-40). Paris : La Documentation Française.
- Ricœur, P.** (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P.** (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P.** (1992/2013). *La souffrance n'est pas la douleur*. Dans C. Marin & N. Zaccaï-Reyners (dir.). *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricœur* (p. 13-33). Paris : PUF.
- Thievenaz, J.** Tourette-Turgis C. & Khaldi, C. (2013). Analyser le travail du malade. *Education Permanente*, 195. 47-58.
- Zaccaï-Reyners, N.** (2006). Respect, réciprocité et relations asymétriques. Quelques figures de la relation de soin. *Esprit*, 321, 95-108.